

Gry Olsen Ulrichsen

Deltakende kunstnere på en pedagogisk arena

En dialogbasert studie som ser på hvordan relasjonelle aspekter utgjør rammeverk for kunstdidaktisk utøvelse

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fags didaktikk

NTNU – Program for lærerutdanning

Trondheim, høsten 2014

Forord

Takk til forskningsdeltakere/medforskere Ebba Moi og Helen Eriksen for å ha delt erfaringer og brukt av tida deres for å hjelpe meg til å forstå. Takk til læreren og elevene ved grunnskoleavdeling for minoritetsspråklig ungdom ved Sofienberg videregående skole for at jeg fikk ta del i et av deres kunstmøter. Takk til Hannah Kaihovirta-Rosvik, min veileder, for tålmodig og spørrende veiledning, og for hennes doktorgradsavhandling som har betydd mye for utviklingen av mitt arbeid – også utover denne studien.

Takk til Deshwar som har svetta på ”gulvet”, fått hjulene til å gå rundt hjemme og gjort det mulig for meg å være student i voksenlivet. Takk til Sara og Mona som har henta meg ned i kroppen når hodet ble for stort. Takk til mamma som har lest korrektur og passet jentene så jeg kunne melde meg ut av familielivet i uker i strekk. Takk til storesøster Marianne som stadig har minnet meg på arbeidsoppgaven som ligger ved siden av den faglige. Takk til pappa for fiskemiddagene i innspurten. Og onkel Gerry for oversetting i siste liten.

Takk til Jo Fortun på realfagsbiblioteket for EndNote hjelp, Isha Savani for wordhjelp, Bente Fossvold for språkvask og kommaekspertise, medstudenter på samlinger og på facebookgruppa Estetisk Master 2012-2014 for døgnåpen APA-support.

Takk til Vibeke Sjøvoll som går noen skritt foran meg, og gir meg en rygg å se etter når jeg retter blikket framover i feltet og Anne-Helga Henning for at jeg får følge praksisen hennes der parallelle stier har blitt tråkket opp og påvirket arbeidet med masteren.

Til Israa, som sendte meg ut på denne veien.

Trondheim, 10. november 2014

Gry Olsen Ulrichsen

Sammendrag

Hensikten med studien er å undersøke og bidra med kunnskap om hvordan kunstpraksis i en pedagogisk kontekst kan utvikles. Empirisk materiale genereres gjennom Tenthaus Oslos virksomhet, et selvorganisert kunstnerdrevet initiativ, i samarbeid med grunnskoleavdeling for minoritetsspråklig ungdom ved Sofienberg videregående skole. Forskningsprosjektet har vokst fram på bakgrunn av refleksjoner etter mange år som kunsthøgskolelærer og gjennom en relasjonelt fundert kunstpraksis og. I studien spør jeg, fra et kunstnerperspektiv, hvordan en inkluderende og integrert kunstpraksis konstitueres og hvordan relasjonelle aspekt kan få betydning for kunstmøtenes læringspotensial.

Metodologisk utvikles forskningen innenfor rammene av en aletisk hermeneutikk og en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning. Prosessen har en abduktiv, interaktiv og praksisnær tilnærming med fokus på kollaborative aspekt mellom forsker og forskningsdeltakere i ulike faser. Empirisk materiale genereres gjennom semistrukturerte intervju, dekonstruerende dialog, rhizomatisk samskriving og deltakende observasjon. Studien foreslår poetisk dokumentasjon som verktøy for å skape distanse i forskning der forskerens nærhet til forskningsfelt og forskningsdeltakere er bærende element.

Tid, rom og utveksling identifiseres i materialet som sentrale didaktiske komponenter i en delt estetisk praksis der tillit og nærhet ser ut til å være avgjørende både i forhold til utviklingen av relasjonen lærer-kunstner og elev-kunstner. Den organiske prosessen løftes fram som et kjennetegn for å utvikle en didaktikk på kunstens premisser og balanserer kunstnerisk og pedagogisk forankring. Et kritisk moment for utviklingen av potensialet i møtet mellom de to sektorene ser ut til å være intensivering av utveksling på ulike nivåer mellom lærer og kunstner. Innrammet av relasjonelle aspekter tolkes kunstmøtene basert på samhandling gjennom praktisk erfaring som en katalysator for å utvikle kulturell kompetanse gjennom meningsskaping. Studien diskuterer i en videre forstand hvordan kunstmøter i en pedagogisk kontekst kan utgjøre medborgerskap-som-praksis.

Nøkkelord: deltakende kunstner, kunstdidaktikk, kunstmøter, kunstinfluert forskning, medborgerskap-som-praksis, pedagogisk arena, relasjonell pedagogikk, relasjonell og sosialt engasjert kunst.

Abstract

My research project aims to analyse the relationships created between a relational/socially engaged art-practice occurring in a specific pedagogical environment and more general pedagogic, and social, endeavours. It also seeks to develop strategies to help create a reflective dialogue between the artists and those more directly involved in the pedagogical context in which the art-practice is taking place. Having been teaching art at an art college for some years and in a relational art-practice my research project originated in my reflections on such involvements and in my desire to more deeply explore the encounters between pedagogical and artistic processes to enable these to be more clearly articulated.

The empirical material for this project will be gathered from an artist-run project space for contemporary art (Tenthaus Oslo) that gives pupils attending secondary school for minority speaking youth at Sofienberg High School an opportunity to experience art at first hand thereby gaining not only practical experience but the ability to critically reflect. The study will connect hermeneutic research rationale to art informed enquiry and will explore a dialogic framework that involves an understanding of qualitative research as an interconnected and mutually influential series of dialogic processes.

Time, space and exchange are identified in the material as central didactic components in a shared aesthetic practice where trust and empathy are crucial to the development of a didactic, which balances both pedagogic and artistic requirements. A crucial point for allowing art education to develop from being regarded as simply one of many other curriculum subjects, to being acknowledged as a means of enabling the aesthetic dimension of other subjects to be fully appreciated, is that there must be an intensification of exchange between teachers and the artist and that this must occur on many different levels. The study interprets the art meetings in Tenthaus Oslo as a catalyst, which enables the development of cultural competence through meaning making. Such art meetings can clearly have an impact on interactions between an individual and the wider society and the study discusses how such interactions in a pedagogical context such as described above, can be understood as citizenship-as-practice.

Keywords: participating artist, didactics of the art, art meeting, art informed inquiry, citizenship-as-practice, pedagogic arena, relational pedagogic, relational and social engaged art.

INNHold

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innhold	v
Figurer og tabeller	vii
1. INNLEDNING	1
1.1 Når skapende kunstnere deltar på en pedagogisk arena	1
1.2 Kort beskrivelse av forskningsobjektet	2
1.3 Rammebetingelser for deltakende kunstnere?	4
1.4 Relasjonelle aspekt i kunstpraksis og kunstdidaktisk utøvelse	5
1.5 Utgangspunkt for en problemstilling	6
<i>Avgrensning</i>	7
1.6 Kunstnermyte til besvær - Artikulering over erfaring en løsning?	7
1.7 Plassering i forskningsfelt	9
1.8 Studiens oppbygging	10
2. TEORETISK TILNÆRMING	13
2.1 Kunst-, kunnskaps- og lærings syn: Dilemma og muligheter når kunst og pedagogikk møtes	13
2.2 Funksjonelle strukturer å møtes i?	14
2.3 Kunstdidaktikk	14
2.4 Sosialt engasjert kunst - Et relasjonelt kunstsyn i bevegelse	15
<i>Den sosialt engasjerte kunstens didaktikk</i>	17
2.5 Sosiale aspekt i kunst- og visuell kulturutdanning	18
2.6 Transformative kunstneriske læringsprosesser	20
2.7 Relasjonell pedagogikk	22
3. METODOLOGI	25
3.1 Metodologiske overveielser	25
3.2 Hermeneutisk forankring	25
<i>Aletisk hermeneutikk</i>	26
3.3 Kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning	26
3.4 Metode = Analyse	28

<i>En interaktiv praksisnær tilnærming</i>	28
<i>Dialogiske forhold i en fortolkende sone</i>	30
<i>Design for generering og analyse av empirisk materiale</i>	31
3.5 Fra kvalitative intervju til dekonstruerende dialog	32
<i>Semistrukturerte intervju</i>	32
<i>Re-seeing gjennom intervju, er det mulig? Et tilbakeblikk på piloten</i>	33
<i>Forskningsdeltakere som analysepartnere</i>	34
<i>Rhizomatisk samskriving - Å skrive sammen for å forstå</i>	35
<i>Pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for dekonstruerende dialog</i>	36
<i>Frampek - Visuell pedagogisk dokumentasjon</i>	38
3.6 Deltakende observasjon	38
<i>Det lukter så godt! Den kroppslig erfarte konteksten som pådriver i samtalen</i>	39
<i>Uerfaren forsker med manglende fokus</i>	40
<i>Frampek - logg som poetisk dokumentasjon</i>	42
3.7 Mapping, problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser som prosessuelle verktøy	42
<i>Mapping hele veien</i>	42
<i>Frampek - Dialog gjennom mapping</i>	44
<i>En generell eller spesifikk problemstilling?</i>	44
<i>Forskningsspørsmål i endring</i>	45
<i>Hypoteser som tydeliggjøring av forforståelse</i>	45
3.8 Utfordringer i forskerposisjonen – å skape distanse på hjemmebane	46
3.9 Vurdering av kvalitet	48
<i>Refleksiv validitet - et metodisk perspektiv</i>	49
<i>Hva innebærer det etiske perspektivet i praksis?</i>	50
4. PRESENTASJON OG FORTOLKNING AV RESULTATER	53
4.1 Presentasjon og fortolkning av empirisk materiale	53
<i>Meningsfortetting, sitat og mapping</i>	53
4.2 Didaktiske komponenter i en delt estetisk praksis	55
<i>Tid og rom som materiale</i>	56
<i>”Tilliten mellom oss er grunnleggende”</i>	56
<i>”Nærhet som en basis”</i>	56
<i>Balanse mellom kunstnerisk og pedagogisk forankring</i>	58
<i>”Det er en organisk prosess”</i>	58

"Det er viktig at kunstneren ikke kun er pedagog"	59
<i>Utteksling som materiale</i>	61
4.3 Potensialet for læring i en delt estetisk praksis	64
<i>En kollektiv meningsproduserende prosess eller en individuell aktivitet som deles med andre?</i>	68
Tilgang til et abstraksjonsnivå gjennom en tolkningsprosess	69
Gruppedynamikk og elevsentrert opplæring	70
Medborgerskap-som-praksis: "Dette er en fase i prosjektet - etter at vi har holdt på så lenge, de skjønner at de må gjøre noe selv for å få noe utav det"	72
5. AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING	77
5.1 Metodologisk tilbakeblikk	77
<i>Poetisk dokumentasjon som metodisk og analytisk verktøy i videre forskning</i>	77
6.2 Instrumentell eller autonom - "Det går å ha to tanker i hodet på en gang!"	78
6.3 Didaktisk materiale i møte mellom kunst og pedagogikk	80
6.4 Kunstmøtenes dialogiske læringspotensial	81
<i>Forutsetninger for en refleksiv praksis</i>	84
6.5 Momenter til etterfølgelse?	84
<i>Lærer-kunstner relasjonen - et kritisk moment</i>	85
<i>En delt estetisk praksis som inngang til utforskende organiske læringsprosesser</i>	86
Litteratur	89
Vedlegg	94

Figurer og tabeller

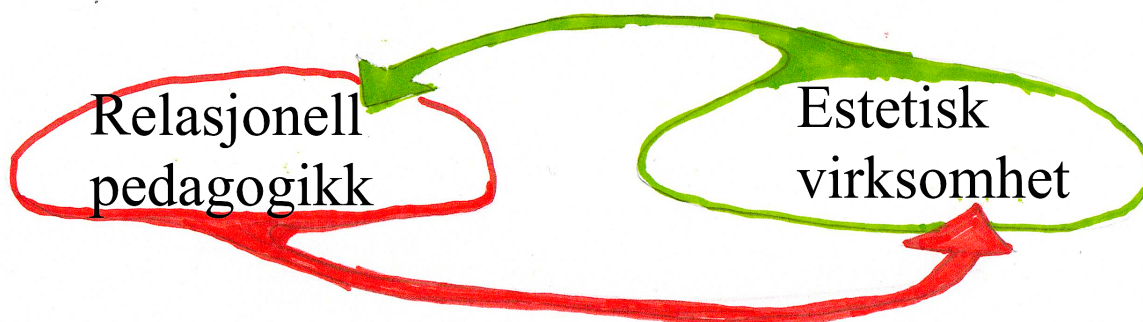
Figur 1 (Ulrichsen, 2014). <i>Delt estetisk praksis</i>	1
Figur 2 (Ulrichsen, 2014). <i>Virksomhet i Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skole</i>	2
Figur 3 (Kaihovirta-Rosvik, Østern & Heilä-Ylikallio, 2011). <i>Modell for transformativ kunstnerisk læringsprosess</i>	21
Figur 4 (Maxwell, 2013). <i>Interaktiv modell for forskningsdesign</i>	29
Figur 5 (Ulrichsen, 2014). <i>Didaktiske komponenter i en delt estetisk praksis</i>	55
Figur 6 (Ulrichsen, 2014). <i>Transformative læringsprosesser i en delt estetisk praksis modifisert etter Kaihovirta-Rosvik et al. 2011</i>	67
Tabell 1 (Ulrichsen, 2014). <i>Design for generering av empirisk materiale</i>	31
Tabell 2 (Ulrichsen, 2014). <i>Kunstmøte med Flatbread Society</i>	65

1. INNLEDNING

1.1 Når skapende kunstnere deltar på en pedagogisk arena

”It is time to create relations and to leave behind the old picture of the artist studios or the school classrooms as isolated places” skriver Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 177) i sin avhandling *Images of Imagination* der en estetisk tilnærming til læring utforskes. Sitatet kan leses både som en oppsummering og som et utgangspunkt for denne studien. Det handler om kunstnerens rolle, og kunstnerens mulighet til å delta som en aktiv og betydningsfull aktør i skolesammenheng gjennom en kunstpraksis som bringer kunstinstitusjonen inn i klasserommet - og et klasserom som ekspanderer ut på kunstscenen. Isolasjonen mellom de to feltene oppheves og det oppstår en praksis der estetisk virksomhet og pedagogiske prosesser møtes. I studien spør jeg hvordan en inkluderende og integrert kunstpraksis organiseres og hvilken betydning den kan få for elevenes læringsprosess.

I studien har jeg navngitt møtet mellom den estetiske virksomheten og de pedagogiske prosessene som en delt estetisk praksis. Ved å definere den estetiske praksisen som delt, ønsker jeg å poengtere en gjensidig og vekselvis påvirkning mellom elementer fra en relasjonell pedagogikk og estetisk virksomhet. Figur 1 kan leses som en sirkulær dynamisk bevegelse uten slutt punkt eller begynnelse der den estetiske virksomheten får betydning for måten relasjonene utvikler seg og relasjonelle faktorer igjen påvirker læringsprosessen i den estetiske virksomheten.

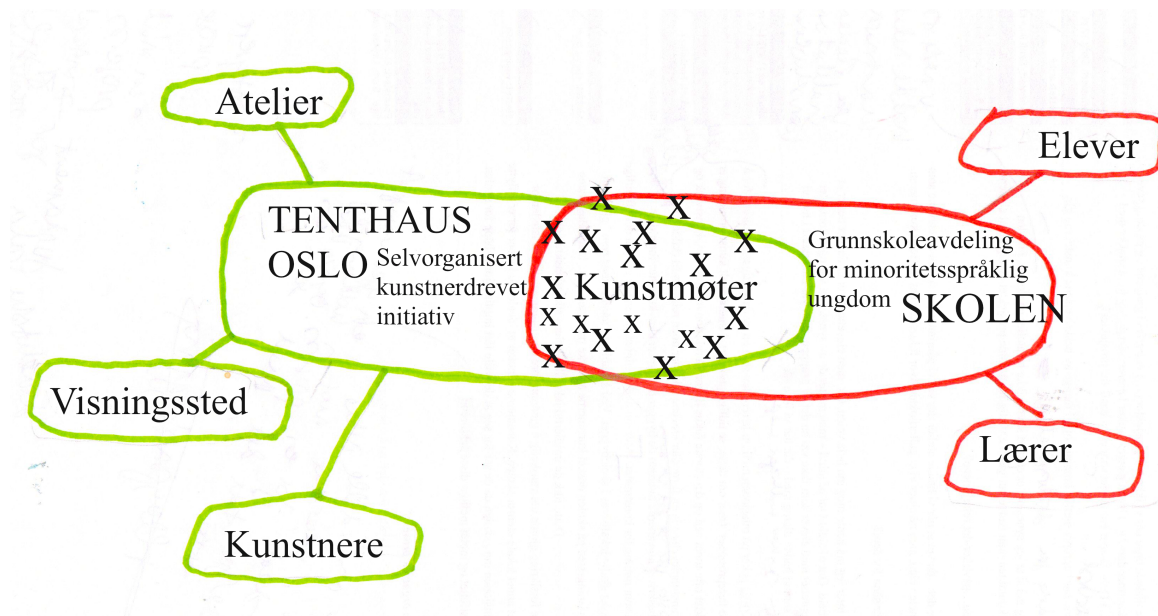


Figur 1. Delt estetisk praksis (Ulrichsen, 2014).

Sidorkin og Bingham (2004, s. 7) peker på hvordan menneskelige relasjoner eksisterer i og gjennom delt praksis. I denne studien ansees de relasjonelle aspektene på den ene siden som et rammeverk og gir den estetiske virksomheten et fundament å utvikle seg ut fra. De estetiske erfaringene elever og lærer gjennomgår sammen med kunstnerne ser på den andre siden ut til å knytte aktørene sammen og både skaper/bygger og styrker relasjonene mellom dem. Relasjonene som oppstår er dermed et resultat av samhandlingen i den estetiske praksisen og de estetiske læringsprosessene farges av relasjonelle faktorer.

1.2 Kort beskrivelse av forskningsobjektet

Studiens empiriske materiale er generert med utgangspunkt i Tenthaus Oslos virksomhet. Tenthaus Oslo består av en styringsgruppe på tre billedkunstnere som har en partnerskapsavtale med Sofienberg videregående skole¹. Kunstnerne har periodevis atelier på skolen og driver et offentlig visningssted for kunst. I løpet av de tre siste årene har de arbeidet med en fast gruppe på 15 elever og deres lærere. Elevene og lærerne har deltatt i produksjoner og workshops der de på ulike måter har blitt eksponert for samtidskunst. Elevene er mellom 16-20 år og tar grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklige elever. Figur 2 viser en oversikt over de ulike faktorene og aktørene som konstituerer samarbeidet mellom Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående skole.



Figur 2. Virksomhet i Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående skole (Ulrichsen, 2014).

¹ Sofienberg videregående skole skiftet i 2014 navn til Hersleb videregående skole.

En av kunstnerne beskriver begynnelsen på virksomheten slik:

Det startet med et behov for atelier som sammenfalt med min datters skolestart. Skolen hadde en gammel smie og et metallverksted som sto tomt og mitt forslag til ledelsen om å bruke det som atelier ble tatt vel imot. Jeg inviterte flere kunstnere, og ved å tilby oss å holde noen timer workshop i semesteret fikk vi benytte verkstedet som vårt arbeidssted. Utgangspunktet ble en byttehandel og en partnerskapsavtale hvor vi spesifiserte at våre møter med elevene skulle være utenfor læreplanen. Over tid har prosjektet tatt navnet Tenthaus Oslo. I samarbeid med kunstnerne Helen Eriksen og Stefan Schröder har jeg vært med å utviklet det til en fleksibel visnings- og formidlingsmodell, som sikter mot å gi en praktisk erfaring av samtidskunst for en gruppe ungdommer over lengre tid. Prosjektet har også utviklet seg til å bli en aktør på kunstscenen ved at vi driver et offentlig visningssted. Her produserer vi utstillinger som kan være relevant for elevene (Moi, samskriving, sept. 2013).

I Tenthaus Oslo møtes kunst og pedagogiske prosesser i en kompleks kontekst. I studien søker jeg ikke å skille mellom disse to tilnærmingene til kunstnerens praksis, men belyse hvordan det kunstneriske og det pedagogiske knyttes sammen og undersøke hva slags rom, muligheter og samarbeidsformer som oppstår i samspillet mellom kunstnergruppen og skolen.

Jeg har i studien ikke hatt til hensikt å skape et helhetlig bilde av fenomenet, men undersøkt hvordan kritisk dialog med to av kunstnerne i prosjektgruppen gir muligheter for å forstå deres arbeid i en kunstpedagogisk kontekst. I prosessen har det kommet fram ulike synspunkter i forhold til måten jeg har utviklet det empiriske materialet, både i forhold til hvilke elementer jeg har valgt å fokusere på, hvilke analyseverktøy jeg har anvendt og hvordan enkelte tolkninger er gjort. De ulike synspunktene har drevet fram og utvidet mine muligheter for forståelse og synliggjort ulike interesser i det samme empiriske materiale.

Som en konsekvens av studiens dialogiske karakter har jeg funnet det hensiktsmessig å presentere kunstnerne med bilde og la dem selv beskrive sin kunstneriske virksomhet med artist statement.



Ebba Moi har gjort seg bemerket med prosessorienterte verk med sosial profil, der barn og unge er med på å forme prosjektet gjennom intervensjon og samhandling. Hennes praksis som kunstner er relatert til det offentlige rom hvor hun er opptatt av det demokratiske rommet og hvordan menneskers rettigheter og

behov forvaltes. Kunstneren arbeider med installasjon, lyd, performance og dialogbaserte kunstprosjekter, som hovedsakelig retter seg mot unge og flerkulturelle bosatt i Norge.



Helen Eriksens arbeid er fundamentert i en relasjonell estetikk og en deltakerbasert og sosial tilnærming til kunstfeltet. Den underliggende ideen om "deltagende" brukes konsekvent, gjennom kollektive og individuelle arbeider i det offentlige rom eller i gallerirommet, og er en måte å undersøke kunstens egenverdi og skape forbindelser mellom kunstfeltet, det pedagogiske feltet og sosial praksis.

1.3 Rammebetingelser for deltakende kunstnere?

Vilkårene kunstnerne, skolen og elevene møtes under får stor betydning for hvilke prosesser som utspiller seg. I stedet for å agere som besøkende kunstnere der læreren før og etter får ansvar for noe denne ofte ikke har forutsetninger for eller kompetanse til å følge opp alene, ser vi i Tenthau Oslo deltakende kunstnere og langsiktige og gjensidig forpliktende prosesser mellom skole og kunstnere. Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 56) bruker konseptet deltakende kunstnere i utdanning om kunstnere som ikke kun bringer inn egen kunstproduksjon eller utstillinger, men aktivt involverer seg i den pedagogiske konteksten de agerer i. Hun peker videre på betydningen av at kunstnere som utøver praksis i en pedagogisk kontekst anerkjenner og er bevisst hovedgrunnen for å initiere relasjonene: "When an artist brings relational art into education conditions, the artist has to be aware that, when art practice is implemented in education, the main purpose with the relations initiated is to scaffold learners with an emancipated approach" (s. 57). Gjennom å fokusere på deltakende aspekter ved kunstnerens rolle, løfter hun fram kunstpraksis som flytter fokus fra diskursen om kunst som individuell produksjon, ofte disiplin- og materialbasert, til kunst som en mulighet for å skape innflytelsesrike sammenhenger til omgivelsene og samfunnsmessige forhold. I studien spør jeg hvordan rammebetingelser og didaktiske komponenter i Tenthau Oslo skaper vilkår for deltakende kunstnere.

Hvorvidt kunstnere er deltakende eller besøkende ansees i studien å ha stor betydning for utnyttelsen av læringspotensialet i kunstmøtene som er avhengig av at det oppstår engasjement i forhold til kunsten og de skapende prosessene elevene deltar i. Satt på spissen kan det se ut som at gjennomsnittseleven i norsk skole møter kunst og kunstnere hovedsakelig i tre strukturer: 1) de har for eksempel kunst og håndverk to timer annenhver fredag med

lærere som ofte ikke har mer utdannelse innen feltet enn fra grunnskolen², 2) de besøker en kunstutstilling på et lokalt museum to-tre ganger i året der de muligens får delta i en verkstedsbasert aktivitet etter formidlerens omvisning³ eller 3) de møter profesjonelle kunstnere gjennom Den Kulturelle Skolesekken (DKS) der modellene i stor grad er opplevelsesbaserte og preget av monologisk formidling.⁴ Med denne noe forenklete situasjonsbeskrivelsen som bakteppe, spør jeg i studien om rammebetingelsene Tenthous Oslo sammen med Sofienberg videregående skole har dannet, innebærer et potensiale for å ivareta en kontinuitet som åpner for at elevene får muligheter til å bearbeide og personliggjøre erfaring og kunnskap de tilegner seg i kunstmøtene. Jeg spør hvilken betydning kunstnerens fysiske tilstedeværelse gjennom ateliervirksomhet på skolen, lange tidsperspektiv og drift av det tilknyttede visningssted får for muligheten til å integrere kunstpraksis i elevenes skolehverdag. I forlengelse av dette er det betimelig å vurdere om rammebetingelsene Tenthous Oslo og Sofienberg skole har dannet også kan sees som en struktur til etterfølgelse. Hvilke elementer er i så fall overførbare til en mer generell skolesammenheng når kunst og pedagogiske prosesser skal møtes?

1.4 Relasjonelle aspekt i kunstpraksis og kunstdidaktisk utøvelse

Kunstnerne i Tenthous Oslo agerer ikke som kunstpedagoger, men gjennom sin deltakelse på den pedagogiske arenaen vil relasjonelle aspekter mellom aktørene påvirke mulighetene for kunstdidaktisk utøvelse. Pedagogisk forskning (Nordahl, 2002; Sidorkin & Bingham, 2004; Spurkeland, 2011) viser at relasjoner ser ut til å ha stor betydning i de fleste sammenhenger både i forhold til lærere, foreldre og administrasjon, og at de største utfordringene i skolen er knyttet opp mot relasjonelle aspekter. Relasjonen mellom lærer og elev ansees som en viktig faktor som får betydning for elevens utvikling og mulighet for læring, og Noddings (i Sidorkin & Bingham, 2004, s. vii) peker på hvordan anerkjennelsen av relasjonen vil styre lærerens valg av ulike metoder og læringsaktiviteter. Når læreren står i en relasjon med eleven er hun også i stand til å se elevens behov og forutsetninger og det blir lettere å tilrettelegge for en elevsentrert og variert opplæring. Denne studien argumenterer for å øke oppmerksomheten

² Statistikk viser at mellom 30-50 % av kunst og håndverklærerne ikke har fagutdanning (Allern, 2011).

³ Forskning peker gjennomgående på manglende struktur, systematisk organisering og integrert samarbeid mellom kunstinstitusjoner og skole (Aure, Illeris, & Örtengren, 2009; Falk & Dierking, 2011; Samuelsen, 2013)

⁴ Forskning rundt DKS peker på at erfaringene i liten grad settes i sammenheng med skolehverdagen for øvrig eller vurderes som kunnskapsproduksjon (Bamford, 2012; Breivik og Christophersen, 2013; Kalsnes, 2011)

rundt relasjonen mellom kunstner-elev og kunstner-lærer når kunstnere deltar på den pedagogiske arenaen.

1.5 Utgangspunkt for en problemstilling

Fokuset i forskningen har vært å undersøke og skrive fram den kunstdidaktikk som utøves, hvilke kunstdidaktiske prinsipp og grunnsyn praksis impliserer, og den læringskulturen som skapes i kunstmøtene. Det som har veiledet meg på veien, er et ønske om å forstå sammenhengen mellom de didaktiske komponentene som konstituerer Tenthaus Oslos praksis og kunstmøtenes læringspotensial. Problemstillingen formuleres som følgende spørsmål: Hvordan dannes relasjonene mellom kunstner-elev-lærer i samarbeidet mellom Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående skole? Hvilken betydning får relasjonelle aspekter for kunstmøtenes læringspotensial?

Problemstillingen er videre operasjonalisert i forskningsspørsmålene: 1) Hvilke rammebetingelser og strukturelle kjennetegn eksisterer i Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående skoles samarbeid?, 2) Hvilken kompetanse blir utfordret hos kunstneren? og 3) Hvordan identifisere og beskrive læringspotensialet som trer fram i kunstmøtene?

Med ovennevnte problemformuleringen har studien et todelt fokus. Dette valget hviler på en oppfatning av at rammebetingelsene kunstnerne trer inn, eller er medskaper av som i Tenthaus Oslos tilfelle, når de utøver kunstnerisk praksis i en pedagogisk kontekst legger premisser for den kunstdidaktikk som utføres. Pedagogiske og kunstneriske grunnsyn ligger implisitt i rammebetingelsene, og får dermed betydning for kunstdidaktiske valg, kunstmøtenes læringspotensial og elevens læringsprosess. Aure (2013, s. 5) skriver at det er behov for en økt bevisstgjøring og tydeliggjøring av sammenhengen mellom kunstdidaktiske forhold og tilhørende syn på kunst og formidling, da kunstdidaktisk praksis alltid vil ha en epistemologisk forankring. Det finnes med andre ord ingen nøytral kunstdidaktikk. Også Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012, s. 16) og Samuelson (2013, s. 44) argumenterer for hvordan en økt bevisstgjøring over sammenhengen mellom kunstsyn, kunnskapssyn og didaktiske valg kan bidra til å profesjonalisere feltet. Som en forlengelse av dette forholdet vil jeg i studien løfte fram hvordan rammebetingelser utgjør en vesentlig forutsetning for kunstdidaktisk utøvelse. Studien vil se på sammenhengen mellom hvilke rammebetingelser og didaktiske komponenter som legger til rette for å danne relasjoner mellom aktørene, og

hvordan relasjonelle aspekter påvirker didaktiske valg og derigjennom læringspotensialet i kunstmøtene.

Avgrensning

Studien har ikke søkt å gjenskape et helhetlig bilde av Tenthaus Oslos virksomhet eller belyse flest mulig sider av samarbeidet mellom skole og kunstnere. Gjennom dialoganalyse med de to kunstnerne har enkelte deler av deres praksis trått fram som utgangspunkt for å undersøke muligheter for forståelse. Jeg har heller ikke hatt intensjoner om å undersøke fenomenet fra elevenes ståsted, og lærerens perspektiver er brukt i liten grad. Studien sier ikke noe om elevenes opplevelse av eget læringsutbytte, ei heller noe om hvordan elevene eller læreren opplever kvaliteten på relasjonene de har til kunstnerne på et subjektivnivå. Relasjoner er ikke nødvendigvis gode, menneskelig relasjonalt er ikke en etisk verdi og dominering er like relasjonelt som kjærlighet (Sidorkin & Bingham, 2004, s. 7). Jeg har ikke hatt intensjoner om å undersøke relasjonenes kvalitet, men sett på hva som i kunstnerens perspektiv framstår som kjennetegn på en funksjonell struktur for kunst- og skolefelt å møtes i, og hvilket rammeverk som inviterer elever, kunstnere og lærer inn i en felles relasjon.

1.6 Kunstnermyte til besvær - Artikulering over erfaring en løsning?

Min posisjonering som forsker preges av min forforståelse, og jeg vil underveis i prosessen arbeide med å synliggjøre denne. Forforståelsen er det rammeverk jeg tar valg og gjør tolkninger innenfor og består av både biografi, erfaringer fra praksisfelt og teoretisk- og faglig kunnskap. Alvesson og Sköldbberg (2008), Bresler (2006), Knowles og Cole (2008) og Widerberg (2001) vektlegger betydningen av å vende oppmerksomheten mot de valg som tas i en forskningsprosess gjennom å reflektere inn forskerens bakgrunn. For å tydeliggjøre hvordan forforståelsen ligger til grunn for og motiverer valgene jeg gjør i studien, vil jeg derfor kort gjøre rede for noen av mine erfaringer som praktiserende kunstner og pedagog.

Jeg har i løpet av de siste 15 årene, i tillegg til å jobbe med egen kunstnerisk virksomhet, vært kunstpedagog på ulike nivå; folkehøyskole, forskole til akademiene og på kunstakademi. Gjennom erfaringer i feltet har jeg fått et inntrykk av institusjoner som fortsatt er preget av et romantisk kunstsyn og en pedagogisk praksis der målet ser ut til å være å utvikle kunststudentens originalitet og individuelle uttrykk. Disse erfaringene setter jeg i forbindelse med Edströms (2006, s. 201) forskning om læring i høyere kunstutdanning, der hun beskriver

hvordan den modernistiske tradisjonen har formet institusjonene og dominert kunstnerrollen: En kunstner som klarer seg selv der det avgjørende har vært hvordan individets personlige og psykologiske egenskaper har fått utløp i kunsten. I dette bildet inngår den kreative og subjektive kunstneren som en motvekt til det rasjonelle, objektive og vitenskapelige samfunnet. Fra mitt praksisfelt kan det se ut som kunstnerrollen som det ensomme geni fortsatt dominerer utviklingen av kunstinstitusjonene og kunstdidaktikken som utøves. Sjøberg (2001, s. 22) peker på at det også er vanlig at universitetstradisjonen kopieres i skolen. Risikoen ved dette er at det usikre, hverdagsnære og kontroversielle ikke får plass i skolefagene som blir ”miniversjoner” av universitetsfagene. Dagsland (2013, s. 270) bekrefter noe av dette i sin forskning på ungdoms erfaring med undervisningens innhold og metode i kunst- og håndverksfaget i grunnskolen, der materialet viser at elevene ønsker mer relasjonsorienterte møter med kunst og et behov for fagdidaktisk nyorientering. Lignende behov har Aure (2011, s. 4) avdekket i sin forskning rundt formidling av kunst til unge i museums kontekst der hun beskriver en didaktisk praksis som i stor grad er preget av formidlingsfeltets modernistisk etablerte doxa⁵. Selv om kunstfeltet i dag konstitueres av et mangfold av ulike tilnæringer til kunstnerisk praksis, gir forskning og egne praksiserfaringer et bilde av kunstdidaktisk utøvelse i ulike pedagogiske kontekster, både innen museumsformidling og i skolen, som i liten grad er kritisk eller refleksiv.

Min egen skapende virksomhet som kunstner har vært fundamentert i en relasjonell estetikk (Bourriaud, 2007) og en deltakerbasert og sosial tilnærming til kunstfeltet (Helguera, 2011). I min pedagogiske praksis har jeg søkt å utvikle en didaktikk forankret i et relasjonelt og sosialt engasjert kunstsyn. Gjennom de siste årenes møter med nye kunstdidaktiske perspektiver og pedagogisk filosofi, har jeg imidlertid blitt klar over hvordan den modernistiske grunnholdningen fra mitt eget utdanningsforløp preger meg, og at dette ofte kommer til uttrykk ubevisst når jeg gjør didaktiske valg. Costantino og Garber (2007, s. 1064) påpeker da også hvordan det er lite forandring i kunstfagene og kunstutdanningen blant annet på grunn av kunstpedagogenes tendens til å undervise på samme måte og med det samme innholdet som de selv ble undervist i. I studien vil jeg derfor konsentrere meg om kunstnerens perspektiv gjennom å skrive fram hvordan kunstsyn og pedagogisk forståelse former tilnærming og didaktiske valg.

⁵ Doxa beskrives som noe som ”tas for gitt uten videre; det som er så selvinnløsende riktig at det ikke engang uttrykkes gjennom bevisste forestillinger eller trossetninger” (Bjørnhaug, 2002, s. 162).

Slik jeg ser det vil artikulering av kunstnerens erfaringer i møte med skolen, kunne bidra til en synliggjøring og bevisstgjøring over sammenhengen mellom kunstsyn og didaktisk utøvelse, rammevilkår og læringspotensial. Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 32) argumenterer for at kunstprosesser som utdanning og kunstpraksis i utdanning må artikuleres for å reflekteres og derigjennom generere metakognisjon. Hun referer videre til Freire (2004) som framhever hvordan det som først navngis vender tilbake til den som navngir i form av et nytt problem som igjen krever ny artikulering for å generere ny mening. Kunstprosesser i en utdanningskontekst har tradisjonelt blitt tolket gjennom begrep som taus kunnskap⁶ og blitt vurdert som individuell og subjektiv læring som vanskelig kan kommuniseres med andre. For å skape konstruktive og fruktbare møter mellom kunst-og utdanningsfelt, argumenterer studien for at artikulering av kunstprosesser i en pedagogisk kontekst både er mulig og høyst nødvendig. Studien motiveres også av en tro på at artikulering og navnsetting kan bidra til å avmystifisere kunst og kunstnerrollen uten, som Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 172) skriver, å miste transformasjonenes magi av syne.

1.7 Plassering i forskningsfelt

I møtet mellom kunstinstitusjoner, skapende kunstnere og skole oppstår det muligheter for utvikling og læring for alle involverte aktører. Hvilke muligheter og hva slags form for læring vil være en konsekvens av premissene samspillet er tuftet på. Studien fokuserer på hvordan muligheter for kunstdidaktisk utøvelse oppstår i forlengelse av rammevilkårene og rettfærdiggjøres gjennom to ulike innfallsvinkler. På den ene siden etterspør forskning samhandling mellom aktørene på kunstfeltet og den pedagogiske arenaen, og peker på behov for systematisk, langsiktig og strukturert samarbeid og organisatoriske modeller som skaper eierskap i begge sektorer (Aure, 2011; Aure, Berge, & Hylland, 2012; Bresler, DeStefano, Feldman, & Garg, 2000; Christophersen & Breivik, 2013; Dysthe et al., 2012; Falk & Dierking, 2013; Kaihovirta-Rosvik, 2009; Kalsnes, 2011; Rasmussen, 2011). Å undersøke hvilke muligheter og samarbeidsform som oppstår i samspillet mellom kunstnere (utstillere), selvorganisert kunstnerdrevet initiativ (Tenthous Oslo) og skole (Sofienberg videregående)

⁶Begrepet taus kunnskap (tacit knowledge) ble introdusert av Polanyi (1976) for å beskrive deler av kunnskap og vitenproduksjon som ikke lar seg artikulere kognitivt og han ga denne beskrivelsen av fenomenet: "The aim of a skilful performance is achieved by a set of rules which are not known as such to the person following them" (Hoel, 2012 s. 27).

kan bidra til å øke kunnskapen om hvordan man kan strukturere kunstmøter i en pedagogisk kontekst.

Studien søker på den andre siden å være et bidrag til å belyse en didaktisk nyorientering innenfor kunstfagene i utdanningssammenheng og estetiske innganger til læring på et mer generelt nivå. Costantino og Garber (2007, s. 1057) viser til internasjonale studier av blant annet Keifer-boyd (2002) og Milbrandt (2002) som avdekker hvordan kunstundervisningen fortsatt er dominert av formale elementer og designprinsipper. I en norsk kontekst peker Aure (2011) og Dagsland (2013) på de samme momentene innen henholdsvis kunstundervisning i skolen og når elever møter kunst i kunstinstitusjonene. Det vises derfor til et behov for forskning på praksis som implementerer strategier som gjør det mulig for elevene å konstruere kunnskap innenfor en kollektiv og interaktiv ramme. Costantino og Garber (2007, s. 1064) utdyper dette ved å etterlyse forskning som: 1) øker forståelsen for hvordan en sosial tilnærming til kunst og utdanning fundamenteres, 2) løfter fram bevissthet og forpliktelse blant lærere og kunstnere for å endre tilnærming og innfallsvinkler, og 3) viser effektive strategier som tilrettelegger for og oppmuntrer til sosial rekonstruksjon i opplæringen. Når kunstprosjekter manifesterer seg i form av workshop eller presenteres som utdanning, argumenterer Helguera (2011, s. 78) også fra et kunstperspektiv, for nødvendigheten av å spørre hva den spesifikke læringen består av og hvordan læringen skjer. Artikulering og tolkning av Tenthaus Oslos praksis sees i denne sammenhengen som et bidrag til å utvide forståelsen av hvilke mekanismer som settes i spill når en relasjonell- og sosialt engasjert fundert kunstpraksis utøves på en pedagogisk arena, både når det gjelder å synliggjøre forbindelsen mellom kunstsyn og didaktiske elementer og for å utvikle en didaktikk på kunstens premisser.

1.8 Studiens oppbygging

Jeg har i det innledende kapittelet beskrevet bakgrunn og utgangspunkt for studiens problemstilling i tillegg til å presentere forsknings subjekt og personlig motivasjon for valg av tema.

I kapittel to vil jeg kort introdusere teoretiske perspektiver både fra kunstfeltet og det pedagogiske feltet som jeg anser hensiktsmessige å ta i bruk for å undersøke Tenthaus Oslos praksis. Gjennom å se på hva slags kunst-, kunnskap- og læringssyn som preger møtene

mellom kunst og pedagogikk, vil jeg løfte fram motsetninger, men også muligheter som oppstår i den didaktiske virksomheten både på et organisatorisk- og et læringsnivå. Jeg vil her forankre Tenthaus Oslos virksomhet i et relasjonelt og sosialt fundert kunstsyn og introdusere transformativ kunstnerisk læring som en mulighet for å tolke læringspotensialet i kunstmøtene.

Det tredje kapittelet består av metodologiske overveielser. Jeg vil her plassere studien i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk diskurs og redegjøre for en kunstinfluert tilnærming til kvalitativ forskning. Design for generering av empirisk materiale presenteres som en prosessuell utvikling der jeg beveger meg fra en semistrukturert intervjusituasjon som metode til dekonstruerende dialog og rhizomatisk samskriving. I tillegg redegjør jeg for deltakende observasjon og concept-mapping som analyseverktøy. Jeg vil videre problematisere hvordan nærhet til forskningsfeltet- og deltakere påvirker forskerposisjonering og drøfte hvordan prosessen kan vurderes kritisk og tilfredsstillende vitenskapelige krav blant annet gjennom refleksiv validitet.

I kapittel fire vil jeg presentere empirisk materiale og fortolkninger. Først vil jeg ta for meg strukturelle forhold gjennom en tolkningsfigur der jeg ser på didaktiske komponenter for en delt estetisk praksis for deretter å se på kunstmøtenes potensiale som igangsetter av transformativ kunstnerisk læringsprosesser.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem gjøre en oppsummerende drøfting, vurdere om det finnes elementer i forskningen som er overførbare til en mer generell skolekontekst, og peke framover på muligheter for videre forskning som har oppstått i kjølvannet av denne studien.

Studien anvender både primære og sekundære kilder. I løpende tekst refereres det til sekundærkilder med navn på forfatter i tilknytning til hvor den er å finne i primærlitteraturen. Litteraturlisten vil kun inkludere primærlitteratur.

2. TEORETISK TILNÆRMING

2.1 Kunst-, kunnskaps- og læringssyn: Dilemma og muligheter når kunst og pedagogikk møtes

Teorigrunnlaget i studien utgjør en del av forskerens forforståelse og fungerer som briller å se med. Hvordan landskapet persiperes er avhengig av hvilke glass man har i brillene. Eller sagt på en annen måte, hvilket kunstsyn, læringssyn og kunnskapssyn man føler seg hjemme i og bekjenner seg til. Forskjellige brilleglass gir ulike innfallsvinkler for å forstå og tolke en hendelse eller et utvalg av forskerens empirisk materiale. Jeg har i forkant av studien hatt noen veiledende begreper som jeg har studert mitt materiale gjennom. Underveis i prosessen har enkelte begrep jeg på forhånd trodde skulle fungere, ikke vært like hensiktsmessige for å beskrive eller utvikle forståelse rundt praksis. På leting etter ny teori og forskning som gir mening i sammenheng med det empiriske materialet, har nye perspektiver og innfallsvinkler kommet til. Denne forskningslogikken kan beskrives som en abduktiv prosess der teori og oppdagelser i forhold til det empiriske materialet påvirker hverandre gjensidig (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 55). Formen det empiriske og teoretiske materialet presenteres på i rapporten speiler en slik vekselvis påvirkning, og jeg vil gjennomgående knytte de teoretiske perspektivene til presentasjon og tolkning av det empirisk materiale. I denne innledende delen vil derfor de teoretiske perspektivene kun kort introduseres for å danne et bakteppe.

Jeg vil begynne med noen generelle betraktninger rundt grunnleggende motsetninger som i dag preger møtet mellom kunst og pedagogikk, og vurdere hvor Tenthous Oslo befinner seg i dette landskapet. For å plassere kunstnerens praksis i en kunstdiskurs vil jeg introdusere relasjonell- og sosialt engasjert kunst (Bourriaud, 2007; Helguera, 2011). Elementer innen transformativ læring (Kaihovirta-Rosvik, 2009; Sava, 1994; Østern, 2013) vil tas i bruk for å tolke og analysere kunstmøtenes læringspotensial. Jeg vil videre fokusere på performative og relasjonell-pluralistiske aspekter når kunstdidaktikk utøves i utdanningssammenheng (Aure, 2013; Illeris, 2009, 2011). Relasjonell pedagogikk (Sidorkin & Bingham, 2004) vil tas i bruk som en innfallsport for å belyse relasjonelle aspekter mellom aktørene og settes i forbindelse med potensial for demokratiutvikling innen visuell kultur og sosialt orienterte tilnærminger i utdanning (Costantino & Garber, 2007) og medborgerskap-som-praksis (Biesta & Lawy, 2006).

2.2 Funksjonelle strukturer å møtes i?

Rasmussen (2011, 2013) løfter fram motsetninger som i dag preger møtet mellom kunst og pedagogikk i mange sammenhenger. Det handler om motsetninger både på et strukturelt og et didaktisk nivå. Kløften mellom pedagogikken og kunsten er, ifølge forfatteren, symptomatisk for hvordan fagfeltene er organisert, preget av sterk institusjonsstyring og motstridende interesser som dermed hindrer tilnærminger med rom for at kunstpraksis og pedagogikk kan nærme seg hverandre på fruktbare måter. Disse institusjonelle motsetningene hindrer kunsten i å realisere sitt potensial både som viten og pedagogikk, og det handler om hvordan vi definerer kunnskapen som dannes i kunstneriske prosesser og hvilken betydning den tillegges den i de ulike sektorene (Rasmussen, 2013, s. 268). Kunstnerne i Tenthau Oslo gir lignende situasjonsbeskrivelser og peker på manglende kommunikasjonen mellom skole og kunstfelt som en motivasjonsfaktor for utvikling av praksis: ”Norway suffers a major problem in relation to our understanding of the artist’s role in society and the educational system. There is no communication between the sectors of - education - art and visual artists” (Tenthau Oslo, prosjektbeskrivelse, 2014).

Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skoles samarbeid innebærer etter min oppfatning et brudd, både organisatorisk og holdningsmessig, med de generelle beskrivelsene Rasmussen gir av møtet mellom skolesektor og kunstfelt og kan derfor representere en alternativ struktur for møter mellom kunstpraksis og pedagogikk.

2.3 Kunstdidaktikk

Kunstnerne beskriver aktivitetene i Tenthau Oslo på ulike måter i forskjellige sammenhenger: ”Vi eksponerer elevene for samtidskunst på ulike måter [...] gir elevene erfaringer av hvordan man lager samtidskunst [...] gir elevene ulike innfallsvinkler for å erfare samtidskunst [...] formidler samtidskunst” (Eriksen, intervju, jan. 2013; Moi, intervju, feb. 2013).

I en rapport fra 2011 skriver Tenthau Oslo at kunstneriske mål blant annet er å:

Find methods of experience to introduce the concept of contemporary art that are neither verbal nor written [...] We found that the best way of discussing contemporary art projects was by giving the participants the opportunity to be part of an art production and experience the methods used. We decided to use the workshop format lasting 3-4 hours in length as the best way to “deep dive” into the

subject. The workshop allowed us to finish a production without a break which was important for the participants understanding of results. This type of organisation was also better accommodated by school timetabling (Tenthaus Oslo, rapport, 2011).

I studien defineres aktivitetene som utspiller seg i Tenthaus Oslo som kunstmøter. Aure (2011) vektlegger i sin forskning innen kunstformidling hvordan unge mennesker er medkonstruktører i kunstmøtene og retter fokus mot en utveksling og elevenes deltakelse på en annen måte enn i en mer tradisjonell tilnærming til formidling der kunsten formidles til eleven og eleven lærer om kunst.

Studien undersøker kunstmøtene som oppstår i Tenthaus Oslo gjennom et kunstdidaktisk rammeverk. Aure (2013, s. 3) argumenterer for å ta i bruk kunstdidaktikk istedenfor det mer tradisjonelle kunstfagdidaktikk for å skape en forskyvning fra en forståelse av skolens undervisningslære som knyttes opp til fagene og deres læreplan, til et analytisk perspektiv rettet mot kunstfeltets formidlingsproblematikk. Dette perspektivet vil, ifølge Aure, åpne for en utvidet didaktikkforståelse og tilby analytiske innganger for å utvikle en refleksjon over hva som kan karakterisere en didaktikk på kunstens premisser. I samtaler har Eriksen (intervju, jan. 2013; dekonstruerende dialog, mai, 2014) poengtert betydningen av at kunstnerne elevene møter er spesialister i sitt felt og at en forankring i kunstfeltet er viktigere enn den pedagogiske forankringen. Bruken av begrepet kunstdidaktikk som analytisk inngang motiveres blant annet av at det ligger nært opp mot det jeg tolker som kunstnerens lyssetting av praksis.

Aure (2013, s. 3) viser også til at fag- og kunstforståelse alltid vil være knyttet til en overordnet ideologisk kontekst, og at en didaktikk på kunstens premisser derfor nødvendigvis har sin base i ulike epistemologiske posisjoner. Videre vil jeg derfor kort se på hvordan et relasjonelt og sosialt engasjert kunstsyn kan danne bakteppe for Tenthaus Oslos kunstdidaktiske praksis.

2.4 Sosialt engasjert kunst - Et relasjonelt kunstsyn i bevegelse

I studien tolkes Tenthaus Oslos virksomhet gjennom begrepene sosialt engasjert kunst og relasjonell estetikk, begrep som fortsatt er i bevegelse og under konstruksjon. Relasjonell kunstteori ble artikulert av Bourriaud (2007) på 1990-tallet for å fange opp en kunstpraksis som i stor grad dreide seg om å skape møteplasser og sosiale situasjoner der

mellommenneskelig handling og interaksjon utspant seg, ofte gjennom å agere med ulike samfunnsstrukturer og kulturarenaer. I denne sammenhengen er kunstnerens rolle å være en katalysator, igangsetter og tilrettelegger og kan forenklet sees som en motsetning til en kunstnerisk posisjon forankret i modernismen der kunstneren produserer objekter som presenteres innen kunstinstitusjonen. En av kunstnerne i studien forankrer imidlertid ikke sin praksis i den relasjonelle kunsten. Moi forklarer:

Bourriauds eksempel på kunstnere som Rirkrit Tiravanija og hans tilnærminger til det rasjonelle begrepet virker i denne sammenhengen som en helt annen måte å arbeide med kunst enn det jeg tilstreber i mine prosjekter. Det handler om en kunst hvor det nye var å interagere med publikum, relasjoner oppsto i møtet med matlaging og annen virksomhet innenfor gallerirommets fire vegger. Min plattform har alltid vært utenfor Den hvite kubens og siden den relasjonelle kunsten er veldig sterkt knyttet opp mot kunstpublikumets aktivitet på åpninger, har jeg heller ikke likt å kalle mine arbeider relasjonelle. Heller har jeg brukt ord som deltakende og sosial kunst (Moi, samskriving, sept. 2013).

Det relasjonelle kunstbegrepet velges her bort på grunn av de assosiasjonene kunstneren opplever begrepet har der det blant annet forbindes med interne hendelser i gallerirommet. Kritikken mot den relasjonelle estetikken har nettopp fokusert på hvordan aktivitetene har vært begrenset til et internt kunstmiljø og skapt pseudo-relasjoner som underkommuniserer betydningen av sosiale konflikter og forskjeller, og utfordringene i å møtes i et fremmedgjort sosialt rom (Bishop, 2006).

Kunstnerne i studien bruker begreper som deltakerbasert og sosialt engasjert kunst heller enn relasjonell for å beskrive sin kunstpraksis. Helguera (2011, s. 3) trekker røttene til sosialt engasjert kunst (SEK) til avantgarden, postminimalismen og 1960-tallets sosiale engasjement i performance, installasjon, prosess- og stedsspesifikk kunst. Kunst basert på sosial interaksjon har de siste tiårene blitt identifisert som relasjonell estetikk, community, kollaborativ, deltakende, dialogisk, offentlig kunst og sosial praksis. Slik jeg ser det møter Helgueras analyser av SEK noen av de problematiske aspektene relasjonell kunstpraksis har stått ovenfor i forhold til kritisk vurdering og etiske hensyn når kunstnere benytter deltakere som materiale i sin kunstpraksis. Helguera (2011, s. 8-12) insisterer på å skille mellom en representativ praksis og en reell praksis der han hevder at SEK må defineres av: 1) om dybden i sosiale relasjoner utvikles, 2) om den utøver og bringer fram reell sosial handling i den konteksten det opereres i, ikke kun som en hypotetisk eller symbolsk interaksjon, og 3) måten den gjør dette på. I stedet for å peke på eller mot noe interagerer SEA og oppstår som en hybrid, multidisiplinær aktivitet som eksisterer en plass mellom kunst og ikke-kunst (det feltet

den går inn i). Fokus for den sosiale interaksjonen er å skape en plattform, eller et nettverk, for deltakerne slik at effekten av prosjektet varer lengre enn dets midlertidige karakter og presentasjon.

Den sosialt engasjerte kunstens didaktikk

Utviskingen av grensene mellom disiplinene indikerer en framvoksende form for kunstproduksjon som istedenfor å peke mot seg selv, fokuserer på de sosiale prosessene i utveksling. Helguera (2011, s. 81) løfter fram potensialet denne typen praksis kan ha for utdanningsfeltet på grunn av kunstens unike mønster av performativitet, erfaring og utforskning av ambivalens. Imidlertid peker han på hvordan utviklingen av et teorigrunnlag for relasjonell og sosialt engasjert kunst har gått fortere enn synliggjøringen av de tekniske komponentene som konstituerer praksisen. Mer tradisjonelle kunstretninger har sine material- og teknikkmanualer som guider og gir praktikere forståelse for elementene som inngår i deres praksis og hvordan de skal utnytte teknikk og materialer for å skape uttrykk som korresponderer med de intensjoner de har. Dette bilde bekreftes av Eriksen (intervju, jan. 2013) ”Når det snakkes om sosiale og deltakende kunstprosjekter snakkes det ofte om noe annet...det diskuteres i teoretiske termer, men det er noe annet enn å snakke om det som egentlig skjer”. Helguera (2011) bruker ikke begrepet didaktikk, men slik jeg tolker han er det de didaktiske komponentene i en sosialt engasjert kunstpraksis han etterlyser en tydeliggjøring av og som han også gir eksempler på i boken *Education for Socially Engaged Art*. Slik jeg ser det viser både Helguera (2011) og Eriksen (intervju, jan. 2013) til et behov for å synliggjøre sammenhengen mellom den sosialt engasjerte kunstens hvorfor, som allerede er godt utviklet som teorigrunnlag, med hva og hvordan. En forklaring på det manglende fokus på den sosialt engasjerte kunstens didaktiske elementer kan kanskje finnes i Mois beskrivelser av forskjell på pedagogikk og kunst:

Jeg tenker at det å få kunstundervisning er veldig forskjellig fra å delta i et kunstprosjekt. Den åpenheten et kunstprosjekt har, uavhengig av mål og tema, mener jeg er den store forskjellen fra en kunstundervisning, hvor målet er å lære noe. Det at vi har lagd et kunstprosjekt på en skole, helt utenfor skoleplanen, har skapt en frihet og et komplement til skolens krav om prestasjon og svar, hvor kunsten kan være med på å stille spørsmål heller enn å gi svar (Moi, samskriving, sept. 2013).

I Mois uttalelser fornemmer jeg en ambivalens overfor det å skulle definere kunsten inn i et for trangt læringsrom. Denne ambivalensen, ser ifølge Helguera (2011, s. 78), ut til å være utbredt i kunstfeltet der dikotomien kunst-pedagogikk er akseptert og godtatt. Både Helguera (2011) og Kaihovirta-Rosvik (2009) peker imidlertid på nødvendigheten av å identifisere og beskrive hva som er spesifikt for læringen og hvordan læringen skjer når pedagogiske prosesser er basen for kunstnerisk praksis. Et noe ulikt fokus kan likevel spores i Helgueras vektlegging av kunstneren som en fri aktør og den midlertidige deltakelsen som en grunnleggende kvalitet der SEK fungerer ved å kople seg opp mot problemer som normalt hører til andre felt ”moving them temporary into a space of ambiguity. It is this temporary snatching away of subjects into the realm of art-making” (2011, s. 5) som bringer ny innsikt til et spesifikt problem eller en situasjon og på denne måten gjør det synlig for andre disipliner. Kaihovirta-Rosvik (2009) representerer, slik jeg tolker henne, en mer forpliktende strategi når hun knytter sammen dialogbasert pedagogikk med relasjonell kunstpraksis, og derigjennom viser til hvordan et tredje læringsrom kan oppstå i en pedagogisk kontekst: ”Utgangspunktet er at kunstneren sammen med andre skaper estetiske hendelser som synliggjør hvordan menneskenes meningsskapning formes av både kulturelle og individuelle erfarings- og tolkningsmønstre” (Kaihovirta-Rosvik, 2009, s. 180). Jeg har funnet elementer i begge tilnærminger som er fruktbare å ta i bruk for å forstå Tenthaus Oslos praksis.

Videre vil jeg kort presentere hvordan kunstpraksis med en relasjonell og sosialt engasjert forankring har påvirket utviklingen av kunst- og visuell kulturutdanning, før jeg avslutter dette kapitlet med å se på transformativ læring gjennom kunstprosesser som en strategi for å vurdere læringspotensialet i Tenthaus Oslos praksis.

2.5 Sosiale aspekt i kunst- og visuell kulturutdanning

Visuell kultur beskrives av Costantino og Garber (2007, s. 1062) som et paradigmeskift innen kunstutdanningen der læringen er strukturelt forskjellig fra læring innen disiplinbasert kunstopplæring. Målet er ifølge Milbrandt (i Cohen Evron, 2007, s. 1036) å knytte innholdet i klasserommet tydeligere sammen med omgivelser i samfunnet og flytte fokus fra diskursen om kunst som produksjon, til kunst som en mulighet for å skape betydningsfulle sammenhenger til den enkeltes levde liv. Istedenfor å lære om kunst er kunsten en ressurs eleven lærer gjennom og fra (Britzman i Choen Evron, 2007, s. 1031). Tenthaus Oslo ønsker ikke å defineres inn under kunst og håndverksfaget gjennom å knytte prosjektet opp mot dette

fagets læreplanmål. Eriksen, (intervju, jan. 2013) poengterer hvordan de forsøker ”å definere kunsten inn, ikke som et eget fag [...]” med fokus på å utvikle en transdisiplinær tilnærming.

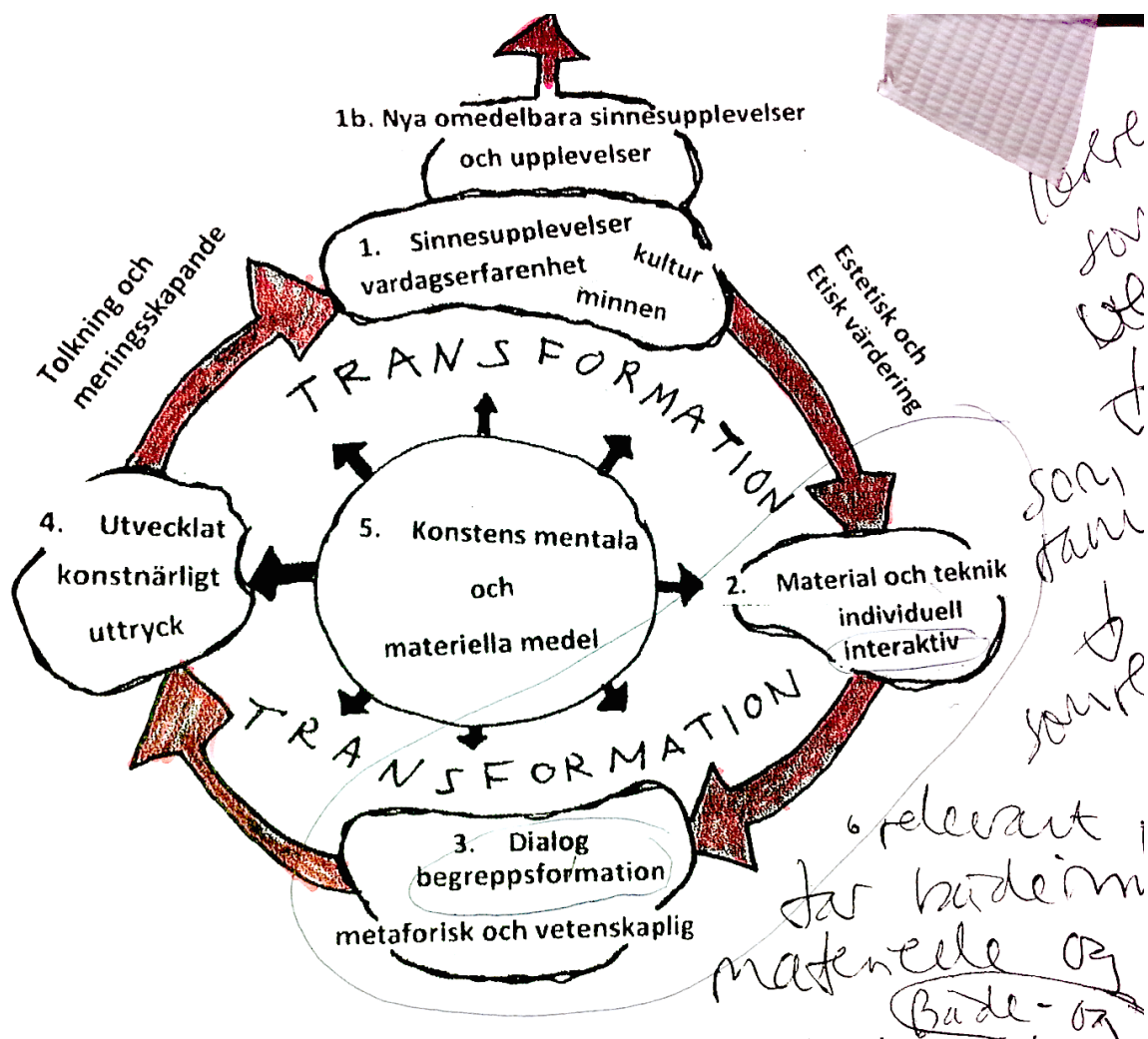
Elevene på grunnskoleopplæringen for minoritetsspråk på Sofienberg videregående skole har ingen praktisk-estetiske fag i sin læreplan. Elevgruppen får dermed ikke tilgang til læring og erkjennelse gjennom estetiske læreprosesser. I studien spør jeg hvilken betydning det kan ha, i et demokratisk perspektiv, at elevene gjør erfaringer gjennom møter med samtidskunst i regi av Tenthaus Oslo. Selander (2008, s. 32) peker på hvordan skolen i dag har en dobbel oppgave. I tillegg til å utdanne kunnskapsrike personer, skal man danne demokratiske medborgere som på ulike vilkår og utfra sine ulikheter kan delta i politiske diskusjoner og være aktive på den offentlige arenaen. Disse intensjonene finnes også i Tenthaus Oslos prosjektbeskrivelse:

The core of Tenthaus Oslo practice is the understanding that the arts and especially visual art is a core competency in our society. Without an introduction into visual arts communication young people are destined to be blindly led by mechanisms behind consumer language rather than become the aware leaders that society needs. Practical experience of visual arts production enables young people to see a process from idea to product and is a valuable experience for any innovator (Tenthaus Oslo, prosjektbeskrivelse, 2014).

Cohen Evron (2007, s. 1031) argumenterer for en kunstutdanning som burde handle mer om hvordan identitet konstrueres, enn ferdigheter i ulike teknikker og tilegning av kunnskap. Kunst kan, ifølge forfatteren, spille en viktig rolle i elevenes konstruksjonen av en hybrid og fleksibel personlig og kulturell identitet. Hvilke didaktiske valg som tas får implikasjoner for muligheten av å dekonstruere, eller å bekrefte og styrke stereotyper og negative holdninger. Spesielt i kontekster der grupper og samfunn representerer og forstår forskjellig rase, etnisitet, klasse og kjønn som selvsagt, naturlig og uforanderlig istedenfor noe som endres over tid. Elevene Tenthaus Oslo jobber med er første generasjon innvandrere, og kunstnerne peker i en rapport fra 2012 på hvordan spenning mellom kulturell forståelse og forskjellighet vil være innganger for å belyse spørsmål rundt hva som skjer når samtidskunst fra et vestlig perspektiv introduseres for eleven, og hvordan “de andres” kunstperspektiv kan implementeres i prosjektene. I lys av blant annet denne beskrivelsene ser jeg det som relevant å knytte strategier innen visuell kultur opp mot Tenthaus Oslos praksis.

2.6 Transformative kunstneriske læringsprosesser

En allmenn definisjon av kunnskap kan ifølge Selander (2008, s. 34) være at kunnskap handler om kapasitet til å engasjere seg i verden på en meningsfull måte. Læring handler da om å øke denne kapasiteten. Illeris (2011) skjelner i kunstneriske og estetiske læringsprosesser mellom kvalifikasjon og kompetanse, der hun definerer kvalifikasjon som faktakunnskap eller kunnskap om noe, mens kompetanse handler om hvordan kunnskap blir til og skapes og defineres av den lærendes evne til å bruke sine kvalifikasjoner selvstendig og uavhengig. Denne studien fokuserer på meningsskapning i de estetiske læringsprosessene der den estetiske tilgangen oppstår når vi tolker, og gjennom å tolke skaper vi noe nytt. En estetisk læringsprosess kan dermed karakteriseres av at noe forandres, og et nytt perspektiv åpnes. Studien argumenterer for at arbeid med meningskapning med fordel kan fokuseres gjennom å la kunstprosesser interagere med pedagogiske prosesser. Østern (2013, s. 28-29) beskriver en kunstnerisk læringsprosess som et møte med kunst, både som form gjennom resepsjon, og som produksjon av et symbolsk uttrykk. Hun viser her til Savas (1995) formuleringer om transformative kunstneriske læringsprosesser der arbeid i kunstprosesser har læring som mål. Sava peker på tre mulige forandringer: 1) kvantitativ forandring i mengde kunnskap, 2) kvalitativ forandring gjennom en kunstnerisk tolkning av og innsikt i et spesifikt forhold og 3) strukturell forandring der den lærende begynner å tenke på nye måter. Videre beskrives det lærende individet som kapabelt til å legge merke til, reflektere og bidra til sin egen læring og lærerens betydning som veileder i kunstneriske læringsprosesser gis stor betydning. I denne studien vil kunstnerens rolle i stor grad sees som en veileder.



Figur 3. Modell for transformativ kunstnerisk læringsprosess (Kaihovirta-Rosvik, Østern & Heilä-Ylikallio, 2011, med inspirasjon av Dewey, 1934/1980 og Sava, 1995).

Kaihovirta-Rosvik, Østern & Heilä-Ylikallio (i Østern, 2013, s. 29) har visualisert en modell for transformativ kunstnerisk læringsprosess som jeg i studien vil ta i bruk som et utgangspunkt for å tolke læringspotensialet i Tenthaus Oslos praksis, der jeg vektlegger kollektive prosesser, som også har betydning på individnivå. Modellen viser hva en kunstnerisk læringsprosess kan inneholde og er formet som en gjentakende syklus med forskjellige innganger for estetisk bearbeidelse gjennom sanseimpulser fra blant annet hverdagserfaringer, kultur og minner. Modellen viser til fem faser i prosessen der transformasjon er mulig i alle fasene. Kunnskap om materialet og teknikk ansees som viktig å erobre gjennom et symbolsk språk, og i alle faser finner vi ifølge Sava (i Østern, 2013, s. 28) en pendling mellom individuelt arbeid og deling med andre. I femte fase behersker elevene både de konkrete verktøyene og materialet, men like viktig er den mentale forståelsen i en helhetlig læringsprosess.

Et skille mellom kunst og pedagogikk skisseres av Østern, Stavik-Karlsen og Aalberg, (2013, s. 274) når de skriver:

Kunstpædagogikken har nok en tanke om kunstens oppdragende kraft, men kunst i seg selv har ikke en slik intensjon om å oppdra til noe definert. Kunst kan ikke bestemmes på forhånd til å nå eksakt definerte mål fordi den personlige betydningsskapingen og erfaringen er utprøvende og utforskende [...] Pedagogikken, derimot, har en intensjon om at man underviser og veileder mot på forhånd definerte læringsmål. Det oppstår en spenning mellom pedagogikkens ønske om å styre læringen mot et lukket mål og kunstens uforutsigbarhet og åpenhet.

Helgeuera (2013, s. 81) peker på hvordan utviskingen av skillelinjene mellom disiplinene indikerer en form for kunnskapsproduksjon som istedenfor å peke mot seg selv fokuserer på de sosiale prosessene i utvekslingen. Integrert i pedagogiske prosesser kan kunstprosesser tilføre mønster av performativitet, erfaring og utforskning av ambivalens. Denne studien argumenterer for at det kreves mer enn isolerte kunstmøter og opplevelser for å skape rom for transformasjon på de ulike nivåene som modellen foreslår. I studiens empiriske materiale identifiseres elementer fra en relasjonell pedagogikk som forutsetning for kunstdidaktisk utøvelse, og jeg vil videre kort presentere relevante momenter i en relasjonell pedagogikk.

2.7 Relasjonell pedagogikk

Nodding (i Sidorkin & Bingham, 2004, s. vii) peker på hvordan en anerkjennelse av undervisningens relasjonelle natur utvider både studentens og lærerens erfaringsmuligheter. Når studentene inviteres inn i en god relasjon vil muligheten oppstå for mer interesse i stoffet (hvis hun er interessert, må det være verdt å utforske); økt selv-tillit (hvis hun ser noe i meg må jeg være verdt noe); og omtanke for andre (hvis hun bryr seg om dem, kanskje jeg skulle også).

Sidorkin og Bingham (2004, s. 1-3) foreslår relasjonell pedagogikk som en fruktbar tilnærming i et post-positivistisk paradigme for å imøtekomme bevegelsen fra fokus på generelle metoder til det partikulære; alt er ikke relativt, men alt avhenger derimot av relasjonene og relasjoner kan med fordel analyseres og beskrives i utdanning. De viser til en lang tradisjon for å fokusere på relasjoner; fra Aristoteles via Buber, Dewey og Gadamer; i feministisk etikk og kritisk pedagogikk gjennom Freire til blant andre Noddings. Relasjonell pedagogikk forstås som en paraply der ulike perspektiver samles rundt en felles antakelse om at relasjoner har fortrinn over det isolerte "selvet" og gjennom en interesse for å forstå menneskelige relasjoner heller enn utdanningsmessige prosesser, oppførsel, metoder og

læreplaner. Relasjonell pedagogikk er ikke ment som et middel for å nå mål som bedre fagresultater, heller sees resultater som en vei til relasjoner. Fra dette perspektivet kan ikke de estetiske erfaringene elevene gjennomgår i Tenthaus Oslos reduseres til en aktivitet som kun har som mål å gi elevene økt mestringsfølelse og mer motivasjon i andre fag, men ansees blant annet som et utgangspunkt og en plattform for å bygge og styrke relasjoner.

I et felles manifest for en relasjonell pedagogikk (i Sidorkin & Bingham, 2004, s. 5-6) hevdes det at vi i dagens skole har glemt noe essensielt; hvordan vi må lære å møtes fordi vi må møtes for å lære. Det handler om å vende søkelyset fra individ, grupper og deres praksis over til relasjoner. Forfatterne peker på en skole i krise som preges av fremmedgjøring der tradisjonalistenes løsning på den ene siden er et økt test-regime basert på en mål-middel-rasjonalitet, med fokus på grunnleggende ferdigheter og basefag, nivå delt undervisning og mer disiplin. På den annen siden er progressivistenes løsninger reformerte læreplaner og læringsaktiviteter som skal vekke indre motivasjon. Disse motpolene vil resultere i henholdsvis brutal ekskludering eller en romantisk tilnærming som baserer seg på en idealistisk idé om at alle er interesserte i å lære. I en tredje løsning vil relasjonell pedagogikk kompensere for manglende indre motivasjon der elever lærer delvis av respekt for lærere og medelever. Det ansees heller ikke som noe mål å fjerne ulikhet og fordommer. Poenget er at man må vekk fra å jobbe mot noe - til for noe. Relasjonell pedagogikk tilbyr, ifølge forfatterne, et ideal for skolen basert på demokratiske relasjoner og kan føre til et vibrerende felleskap som minsker fremmedgjøring. I denne studien er Tenthaus Oslos praksis i fokus, men praksisen undersøkes konsekvent innenfor rammene av relasjonene som dannes gjennom blant annet å sirkle inn hvilke didaktiske komponenter som kan gi rom for en relasjonell pedagogikk.

3. METODOLOGI

3.1 Metodologiske overveielser

Innenfor et postpositivistisk forskningsparadigme vil det ikke komme som en overraskelse når studien argumenterer for at metodologi henger sammen med kunnskapssyn. Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008), Knowles og Cole (2008), Rasmussen (2012) og Widerberg (2001) forutsetter metodologi et syn på hvordan viten oppstår og forankres mer spesifikt i et design for å generere empirisk materiale. Jeg vil videre reflektere rundt hvordan studien kan plasseres i en vitenskapsteoretisk diskurs gjennom å se på hvilket metodologiske ståsted den er forankret i og hvordan dette gjenspeiles i valg og utvikling av metoder og analyseverktøy.

Jeg vil begynne med noen metodologiske overveielser der studien situeres i en hermeneutisk forskningstradisjon. Videre vil jeg se på hvordan studien blir påvirket av en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning og en dialogisk tilnærming i genereringen av empirisk materiale. Deretter vil relasjonen mellom analyse og metode bli redegjort for, før jeg beskriver hvordan designet for å generere empiri utvikler seg i løpet av prosessen. Underveis vil momenter som reflekterer rundt metodevalg trekkes fram og det vil bli vurdert i hvilken grad de er hensiktsmessige for å bringe fram empirisk materiale som belyser problemstillingen. Avslutningsvis i denne delen vil spørsmål rundt nærhet og distanse i forhold til valg av forskningssubjektet og felt tas opp.

3.2 Hermeneutisk forankring

Forskerposisjonen er sentral innen vitenskapsteorien; fra positivismens nøytrale forsker til hermeneutikkens aletiske posisjon og fenomenologiens eksplisitte forskerposisjonering. De to siste posisjonene legger begge vekt på hvordan forskeren er medskaper i arbeidet med å frambringe kunnskap og at forforståelsen som en konsekvens av dette derfor må innreflekteres i forskningsprosessen (Aure, 2011, s. 36). Denne studien plasserer seg i et konstruktivistisk paradigme, der det fundamentale er en oppfatning av at tid, rom og sted påvirker vitenskapen og gjør den kontekstavhengig. Kunnskapsproduksjon er dermed påvirket av sosiale, økonomiske, kulturelle og menneskelige forhold.

Aletisk hermeneutikk

Forskerposisjonen i denne studien plasseres i en hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk beskrives ifølge Repstad (2007, s. 121) som en fortolkende prosess der allmenne trekk og sammenhenger leses inn i konkrete observasjoner. Widerberg (2001, s. 24) utdyper ved å beskrive hvordan en hermeneutisk tolkningslære baserer seg på grunnleggende forutsetninger som at: 1) mening skapes, trer fram og forstås avhengig av sammenheng, 2) forståelse av deler er avhengig av helhet og omvendt, og 3) tolkning forutsetter forforståelse og fordommer. Utover disse grunntesene er det, ifølge Widerberg, store forskjeller i synet på hva som definerer tolkningsarbeidet. For å presisere hvilken betydning hermeneutikk har i denne studien, vil jeg vise til hvordan Alvesson og Sköldeberg (2008, s. 199-200) beskriver forskjellen på en objektiverende hermeneutikk og en aletisk hermeneutikk. Den objektiverende, ifølge Aure (2011, s. 36), også omtalt som den tradisjonelle hermeneutikken har som ideal å rekonstruere meninger i tekster i samsvar med intensjonene forfatterne hadde da de skrev tekstene. Dette forutsetter en tro på at det finnes en korrespondanse mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet, som igjen har medført en utvikling av metoderegler for å dekode og finne den ”riktige” tolkningen av tekst og forfatterintensjoner. En aletisk hermeneutikk har en mer undersøkende tilnærming til hvilke betingelser og muligheter som gir og skaper ulike situasjoner og fenomener. Gadamer (1997) beskriver hvordan det hermeneutiske perspektivet skapes i mellomrommet mellom en ”tradisjonstilhørighet” og ”tradisjonens främlingsskap”. ”Eftersom hermenautikken har att fatta post i denna mellanställningen följer at dess uppgift överhuvudtaget inte er att utveckla någon förståelsens metodik, utan at reda ut de betingelser under vilka förståelse eger rum” (i Aure, 2011, s. 36). I lys av disse beskrivelsene kan jeg i et tilbakeskuende perspektiv se en bevegelse i forskningsprosessen fra en tradisjonell hermeneutisk posisjon der jeg har lett etter den ”perfekte” metoden som skulle kunne avkode de ”riktige” svarene i studiens empiriske materiale til en mer aletisk hermeneutisk posisjon. Uten å ha forventninger til at det hele skal gå opp, vil studien løfte fram ulike aspekter og momenter som rammer inn de valgene som gjøres og på denne måten søke å skape troverdighet.

3.3 Kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning

Studien er også påvirket av en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning. Knowles og Cole (2008, s. 60) beskriver kunstinfluert kvalitativ forskning som et fleksibelt rammeverk for undersøkelser som enten kan fungere som inspirasjon til andre metodologiske tilnærminger,

som i denne studiens tilfelle, eller som en egen kvalitativ metode. Den kreative undersøkelsesprosessen defineres av en åpenhet der man istedenfor å følge på forhånd gitte retningslinjer og instruksjoner for å generere og bearbeide forskningsmateriale, følger en mer naturlig prosess der engasjementet bygger på intuisjon og en responderende sensitivitet til den naturlige flyten av hendelser og erfaringer som oppstår i konteksten.

Hva som skiller en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning fra annen interaktiv kvalitativ forskning var i begynnelsen av min reise inn i det metodologiske landskapet ikke lett å gripe. Maxwell (2013), Repstad (2007) og Widerberg (2001) peker på samme måte som Knowles og Cole (2008) på at det ikke finnes noen standardoppskrift på metodiske forskningsforløp i den kvalitative tradisjonen. Hver forskningskontekst er spesiell, og dette krever at man lokalt må tilpasse forskningsdesign og metodebruk etter hvert i prosessene. I begge felt finner vi metodologiske posisjoner som representerer et interaktivt og relasjonelt syn på kunnskap. Relasjonene kjennetegnes imidlertid i sterkere grad i en kunstinformert holdning til kvalitativ forskning av en erkjennelse av at affekt og kognisjon står i et dialektisk forhold til hverandre, og ikke i et motsetningsforhold (Bresler, 2006, 2008; Knowles & Cole, 2008). Knowles og Cole (2008, s. 61) peker også på hvordan elementer i en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning kan få konsekvenser både i forhold til prosess og representasjonsform gjennom blandingen av vitenskapelig og kunstnerisk tilnærming. Kunstinfluert forskning defineres derfor blant annet både av hvordan kunst informerer forskningsprosessen og formen forskningen representeres gjennom.

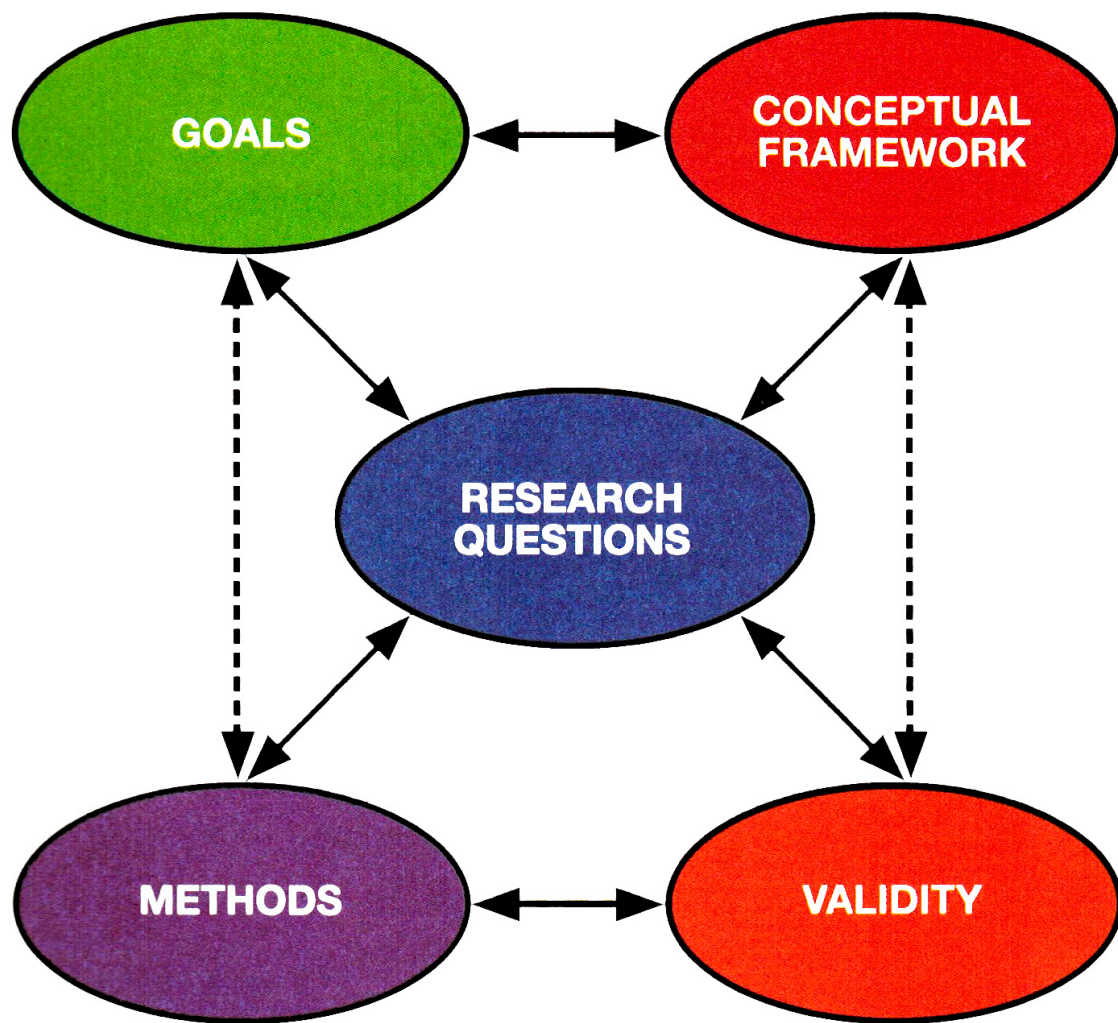
Innen kvalitativ forskning er forskerens subjektivitet og refleksivitet tilstedeværende i forskningsteksten på ulike måter avhengig av fokus og hensikt. Ifølge Knowles og Cole (2008, s. 61) kan all forskning i ytterste konsekvens sees som autobiografisk da det er en refleksjon over hvem vi er. I kunstinfluert forskning er forskerens kunstneriske stemme tydelig og synlig og på den måten utvides ideen innen kvalitative undersøkelser om forskeren som instrument, for også forskeren-som-kunstner er instrumentet. Min egen kunstneriske praksis preges av en relasjonell og sosialt engasjert tilnærming, og det er denne stemmen som kommer til syne i generering, bearbeiding og forming av materialet. Jeg vil i neste kapittel gjøre rede for hvordan en aletisk hermeneutisk tilnærming og kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning konkretiseres i valg av spesifikke metode- og analyseverktøy.

3.4 Metode = Analyse

Denne studien søker gjennom kvalitative metoder å belyse relasjonen mellom kunstpraksis og pedagogikk i skolesammenheng. Ifølge Widerberg (2001, s. 27-29) vil bruk av kvalitative metoder ikke gi noen garanti for at man utfører kvalitativ forskning. Hun peker på hvordan kvalitative metoder er en forutsetning for kvalitativ forskning, men at det er riktigere å snakke om kvalitativ analyse gjennom å redegjøre for hvordan de kvalitative metodene anvendes og utvikles i hver enkelt kontekst i møtet mellom metode og praksis. Hennes poeng med å likestille metoder med analyse er å unngå holdningen til metoder som en gitt og fast størrelse man kan anvende på samme måte i ulike kontekster. I denne tilnærmingen ligger også potensialet til kreativitet, fordi det kreves av forskeren at hun må bruke seg selv og sin egen erfaring og derigjennom får muligheten til å gjøre ”oppdagelser”. Widerberg peker på hvordan lyst og kreativitet også henger sammen med utvikling av kunnskap. I denne studiens forskningsprosess har jeg observert hvordan jeg i genereringen av materialet og fortolkningene veksler mellom trangen til å følge metodene som en på forhånd gitt oppskrift og en åpenhet for en dynamisk utvikling der metodene og analysen endrer karakter underveis i møte med praksiserfaring. Prosessens karakter endrer seg også i takt med utvidelsen av en vitenskapsteoretisk horisont.

En interaktiv praksisnær tilnærming

Forskningsprosessen har utviklet seg i en vekselvirkning mellom generering av empiri, teoriutvikling og analyse. Denne dynamikken beskrives også av Maxwell (2013, s. 5) gjennom hans interaktive modell for forskningsdesign (figur 4) der mål (goal), konseptuelt rammeverk (conceptual framework), metoder/analyse (methods), spørsmål om troverdighet (validity) og forskningsspørsmål bindes sammen i et nettverk. Maxwell påpeker at det ikke er komponentene i modellen som utmerker seg fra andre forskningsdesign. Det som er annerledes er at komponentene istedenfor å bindes sammen i et lineært forløp eller i sykliske sekvenser knyttes til hverandre i en integrert og interaktiv helhet (s. 4). En slik abduktiv tilnærming kjennetegnes av en konstant bevegelse mellom det induktive og det deduktive og forutsetter en prosess der forskeren tilegner seg tilstrekkelig kunnskap og erfaring til å utvikle en metodologi som er forankret i sitt fagfelt og springer ut av det empiriske materiale.



Figur 4. Interaktiv modell for forskningsdesign (Maxwell, 2013).

Maxwell (2013) og Widerberg (2001) framhever begge hvordan kunnskap om kvalitative metoder tilegnes gjennom praksis og utprøving. Dette er utbredt tankegods i kvalitativ metodelitteratur, men det som utmerker seg hos Maxwell og Widerberg er at de fokuserer kunnskapen i en interaktiv tilnærming gjennom ulike praksisfelt. Forfatterne bekrefter i stor grad mine erfaringer i dette studiet, av metodedesignet som en organisk størrelse som utvikles i møtet med forskningssubjektet. Gjennom kjennskap til Maxwells og Widerbergs metodelitteratur ble det også mulig å integrere denne tilnærmingen til metoder i min egen læreprosess.

Dialogiske forhold i en fortolkende sone

Forskningsprosessen utvikles i studien i et dialogisk rom mellom forsker og forskningsdeltakere, og jeg ser dette som en naturlig utvikling da samarbeid har vært et fundament for både min kunstneriske og kunstpedagogiske virksomhet. Bresler (2008, s. 226-228) viser til en økende anerkjennelse av hvordan kunnskap dannes i kollektive prosesser, men peker samtidig på at det er lite fokus på hvilken rolle forskeres interaksjon med hverandre utgjør i konstruksjonen av kunnskap. Hun argumenterer for hvordan økt oppmerksomhet rundt live-interaksjonene i utforskningsprosessen kan føre til mer presise beskrivelser og konseptualiseringer av den personlige og felles flyten av erfaringer som påvirker observasjon, dataanalyse, skriving. For å beskrive deler av interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker i denne studien, finner jeg det relevant å vise til Breslers (2008, s. 228) begrep om en fortolkende sone.

Forfatteren argumenterer for hvordan bruk av begrepet sone mer enn begrepet fortolkende, skaper en forskyvning og beveger oss bort fra det tradisjonelle bildet av forskeren som uavhengig og soloarbeidende, mot en sosialt forankret forsker situert i sosiale handlinger og situasjoner. Sone impliserer dynamiske prosesser, utveksling, transformasjon og intensitet der forskerne og forskningsdeltakere, også beskrevet som medforskere, interagerer fra forskjellige perspektiv. Fra naturlig stillasbygging, forhandlinger og gjennom konflikter oppstår nye spor å forfølge. Widerberg (2001, s. 29) peker også på betydningen av å bringe forskningsprosessen inn i kollektive rom gjennom å vektlegge hvordan tilbakeføring av resultater kan inngå som en del av selve prosjektets design og tilføre et nytt lag i datagenereringen og analysen. Hensikten er å innarbeide deltakernes reaksjoner, forståelse og tolkning av aktuelle tema i framstillingen. Widerberg poengterer videre hvordan dialogen kan bidra til å synliggjøre hvilken rolle forskerens egen forforståelse har i tolkningen av de utforskede utsagn. I denne studien har arbeidet i en fortolkende sone blitt konkretisert gjennom rhizomatisk samskriving og dekonstruerende dialog med utgangspunkt i forskerens midtveisanalyser, der nytt teoretisk materiale har blitt tilført og bidratt til blant annet forkasting av sentrale begrep. Tilbakeføringen av resultatene har dermed fått en avgjørende betydning for videre analyser. Dette vil det reflekteres over i neste kapittel.

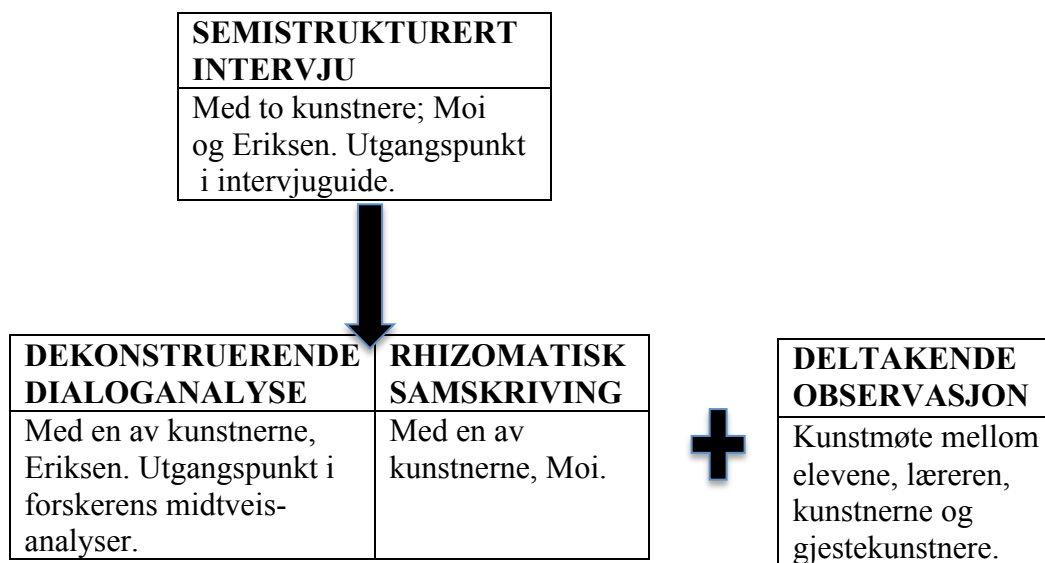
I forskningsprosessen har det handlet både om å finne begreper som beskriver en mer eller mindre intuitiv analysepraksis og oppdage nye verktøy som kan gi fruktbare lesninger og være med å utvide mulighetene for å genererer og strukturerer stoffet. Analysekategorier

skapes blant annet på bakgrunn av forskerens kunnskapsnivå om metodeteori (Brekke, 2006, s. 24). I denne studiens prosess har den praktiske utprøvingen med konkret materiale vært avgjørende for erkjennelsen av at mulighetene for å generere materiale, og forståelse for analyse, hviler på erfaring. Erfaring som jeg i løpet av prosessen har ervervet. Utprøvingen av studiens designelement, refleksjon rundt gjennomføringen og vurdering av hensiktsmessighet kan leses som argumenter for bruk av metode og analyseverktøy skissert opp i ”Frampek”. Disse er ikke prøvd ut som en integrert del i denne studien, men jeg anser de likevel som en del av denne studiens kunnskapsbidrag.

Design for generering og analyse av empirisk materiale

Jeg har med støtte i Widerbergs (2001) tilnærming til kvalitative metoder og analyse funnet det naturlig å sidestille metodiske og analytiske verktøy for å tydeliggjøre hvordan generering av empiri og analysemomenter utvikles i et vekselspill i studien (tabell 1).

Tabell 1. Design for generering av empirisk materiale (Ulrichsen, 2014).



Studien bygger på observasjon av arbeidsprosessen (feltnotater og billedokumentasjon), intervjuer med kunstnere, dekonstruerende dialog med utgangspunkt i forskerens foreløpige tolkninger og analytisk samskriving. Jeg har i tillegg hatt tilgang til prosjektets nettside, materiale som kunstnernes utviklingslogger og offentlige dokumenter som rapporter og prosjektbeskrivelser. Videre vil jeg gjøre rede for hvilke metode- og analyseverktøy jeg har tatt i bruk for så å reflektere over metodevalg og gjennomføring.

3.5 Fra kvalitative intervju til dekonstruerende dialog

I prosessen har jeg beveget meg fra en tradisjonell kvalitativ intervjusituasjon til en mer dynamisk og dialogisk form der de utforskede blir medforskere i den forstand at de også involveres i analysemomenter. Jeg vil kort gjøre rede for rammene rundt intervjuene, men fokusere på videreutvikling gjennom dekonstruerende dialoganalyse og samskriving som en mulighet for utvidet forståelse.

Semistrukturerte intervju

Jeg gjennomførte to separate semistrukturerte intervju med kunstnerne med utgangspunkt i individuelt tilpassede guider. I tillegg hadde jeg en uformell innledende samtale (Repstad, 2007, s. 87) med den ene kunstneren der intensjonen var å avklare om jeg skulle bruke Tenthaus Oslo som empirisk grunnlagsmateriale for studien. Intervjuene ble gjennomført i en pilot som et delemne innenfor masterstudiet, EDU 3110 Fag og yrkesdidaktikk som forskningsfelt 2, og ble redegjort for og drøftet her.

I det første intervjuet ble det gjort nedtegnelser i stikkordsform. Da materialet skulle transkriberes, så jeg at mye av innholdet i samtalen så ut til ikke å komme med. Det var også tydelig hvordan mine utvalg fra samtalen ble styrt av min forforståelse. Formuleringer og meningsinnhold kom ut i en språkdrakt som lignet min stemme mer enn den intervjuede kunstnerens. Brekke (2006, s. 20) peker på hvordan måten man gjør utvalg og noterer underveis i et intervju innebærer fortolkning der intervjuerens forforståelse trer fram. På bakgrunn av erfaringen fra det første intervjuet ble det gjort lydopptak ved neste intervju, og jeg fikk dermed med meg mer av et kvantitativt meningsinnhold. Utfordringen bestod imidlertid fortsatt: Hvordan tolke utsagn og meningsinnhold utover en projisering av forskerens forforståelse?

Kvalitative intervju kan ifølge Repstad (2007, s. 76) være hensiktsmessige når problemstillingen gjelder et bestemt emne eller spørsmål som er relevante for flere miljø. Widerberg (2001, s. 16) løfter fram intervjuet som relevant hvis man ønsker å få fram hvordan den enkelte forstår et fenomen. Møtet mellom forsker og den utforskede er rammen for å få fram muntlig materiale som belyser deltakerens forståelse. Om samtalen mellom forsker og deltaker kaster lys over den utforskedes forståelse, er avhengig av forskerens evne til å fange opp og følge opp den intervjuedes utsagn. Slik jeg tolker Widerberg handler det om

å flytte fokus fra å forsøke å få tak i deltakerens forståelse til et perspektiv der jeg skjønner at denne forståelsen avhenger av min forforståelse. I løpet av studien har jeg gradvis erfart at en bevisst aletisk hermeneutisk posisjonering ikke nødvendigvis løser ”problemet”, og det har i prosessen handlet mye om utprøving og å tilegne meg erfaringer med metode og analyseverktøy som har vist seg å være mer eller mindre hensiktsmessig. Jeg vil videre synliggjøre hvordan mulighetene for tolkning og forståelse i denne studien henger sammen med metodiske valg.

Re-seeing gjennom intervju, er det mulig? Et tilbakeblikk på piloten

Jeg hadde i forkant av intervjuene til piloten en oppfatning av at møtet mellom kunstnere og skole, for eksempel gjennom DKS⁷, preges av at kunstnere opptrer som besøkende istedenfor deltakende og at den pedagogiske og didaktiske forankringen er mangelfull og får konsekvenser for elevenes læringsprosess. Denne forforståelsen preget også min evne til å fange opp og forfølge kunstnernes utsagn. Spesielt var dette tydelig i de første intervjuene. Når Moi ville snakke om kunsten og beskrev i detalj hva gjestekunstnerne hadde gjort i sine arbeider, ble jeg utålmodig og penset samtalen inn på struktur, rammebetingelser og pedagogiske element. Når Eriksen insisterte på betydningen av den kunstneriske forankringen, framfor den pedagogiske, tok jeg det som en bekreftelse på at kunstnerne ikke så betydningen av didaktisk og pedagogisk kunnskap. Vektlegging av den kunstneriske forankringen tolket jeg inn i en utbredt holdning mange kunstnere ser ut til å ha, der det å tilpasse praksis til rammebetingelser i skolen sidestilles med en reduksjon av den frie og autonome kunsten til å bli kun pedagogikk (Helguera, 2011, s. 78-79; Rasmussen, 2011). Å forstå materiale på denne måten, gjennom å bekrefte mine allerede nedfelte holdninger, kan kalles både selvbekreftende og sirkulær kunnskapsproduksjon. Jeg forsøkte å tolke kunstnernes holdninger gjennom deres utsagn, men lenge kunne jeg ikke se noe annet enn projiseringer av min egen forforståelse. Repstad (2007, s. 39) påpeker hvordan fortrolighet med miljøet kan føre til at man tar ting for gitt, og at undringen kommer i bakgrunnen av identifisering og gjenkjennelse. På den annen side kan forhåndskjennskap til problemstilling og miljø bidra til at man blir mer presis og trenger dypere ned i materien. Forfatteren viser til hvordan man likevel som forsker i eget felt vil ha en tendens til å velge fokus etter ens

⁷I evalueringer rundt DKS (Christoffersen & Breivik, 2013; Kalsnes, 2011) avdekkes behov for endring av de eksisterende modellene som legger grunn for kunstnernes kunstdidaktisk utøvelse. Agentordningen, stimuleringsmidlene og Seanses arbeid for å etablere en teaching-artist-praksis kan sees som forsøk på å utvikle en mer integrert praksis og et fordypet og gjensidig eierskapsforhold fra både skole og kunstsektoren.

personlige interesser istedenfor å gi presise beskrivelsen av det som skjer. Jeg merket tendensen til dra materiale inn i mine kategorier og at jeg ikke var i stand til å fange opp stoff som lå utenfor temaene jeg på forhånd hadde skissert opp.

Det semistrukturerte intervjuformatet og min individuelle tolkning av kunstnerens utsagn framstod som begrensede verktøy for å generere ny forståelse, og jeg valgte derfor metodetriangulering både gjennom deltakende observasjon, dekonstruerende dialog og rhizomatisk samskriving. Widerberg (2001, s 166) beskriver hvordan man gjennom å gå i dybden og arbeide over tid kan beveger seg inn i en kunnskapsrelasjon som kan gi dypere innsikt. Gjennom de nye metodiske tilnærmingene stod etter hvert den praktiske og estetiske erfaringen fram som betydningsfull for å forstå Tenthaus Oslos praksis, og i takt med at jeg tilegnet meg mer teoretisk kunnskap om hvordan man kan identifisere, beskrive og definere estetiske erfaringer, fikk jeg en annen innfallsvinkel til å tolke kunstnerens utsagn som ”Kunstneren må ikke bli pedagog! [...] Kunsten som noe annet [...] Vi vil være frie fra læreplanen” (Eriksen, intervju, jan. 2013; Moi, intervju, feb. 2013). Jeg ble i stand til å se at utsagnene ikke handlet om en nedvurdering av det pedagogiske, men heller om nødvendigheten av å vektlegge den kunnskap kunstneren er i besittelse av i kraft av sin spesifikke kompetanse og artikulere denne når hun gjør didaktiske valg og tilrettelegger for kunstmøter i skolen.

Forskningsdeltakere som analysepartnere

Mitt valg om å utforme enkelte av analysemomentene i dialog med kunstnerne oppstod som en konsekvens av erfaringene fra piloten og den retningen studien beveget seg, der relasjonelle aspekt etterhvert steg fram som betydningsfulle på mange nivåer. Både som ramme for elevenes læringsprosess, som del av et kunstteoretisk bakteppe og som pedagogisk utgangspunkt, men også gjennom min posisjonering i forhold til forskningsdeltakerne og det empirisk materiale studien har generert. Selv om man utfører deler av analysen i et kollektivt rom, vil det som Bresler (2008, s. 228) påpeker, fortsatt være forskerens ansvar å forfølge problemstillingen gjennom teoretiske og analytiske perspektiv. Gjennom å ta de utforskede med i analysen som et bærende element i selve prosjektets design løfter studien fram et relasjonelt kunnskapssyn der viten primært utvikles mellom forsker og den utforskede. Kunnskap er med andre ord noe vi skaper sammen. Studiens metoder for å generere og analysere empirisk materiale forankres på denne måten i det kunnskapssynet studien er

plassert i. Analysen har foregått på ulik måte med de to kunstnerne innenfor det jeg tidligere har referert til som en fortolkende sone; henholdsvis ved rhizomatisk samskriving med Moi og dekonstruerende dialog med Eriksen. Videre vil de to metodene beskrives og det vil reflekteres over gjennomføring og hensiktsmessighet, før jeg skisserer muligheter for å ta i bruk poetisk og pedagogisk dokumentasjon som grunnlag for dialoganalyse og generering av empirisk materiale.

Rhizomatisk samskriving - Å skrive sammen for å forstå

I etterkant av piloten skrev jeg sammen med Moi en tekst om Tenthaus Oslo til et nettmagasin for samtidskunst (Moi & Ulrichsen, 2013). Teksten ble produsert ved at vi responderte skriftlig på hverandres tekstbiter og hadde verbal dialog om meningsinnholdet i tekstbitene. På denne måten påvirket vi hverandres forståelse og utsagn. Dialogen mellom oss rammet inn våre skrivehandlinger der to innfallsvinkler rundt samme tema kompletterte, utfylte og innimellom motsa hverandre. I teksten fokuserte vi etterhvert på muligheter for kunstnerens profesjonsutvikling gjennom deltakelse på den pedagogiske arenaen. Dette er et spor jeg har valgt å ikke forfølge på grunn av denne studiens begrensning, men tilnærmingen til skriveprosessen som en vei til forståelse, framstod som en relevant metode både for å generere og analysere empiri, og ble dermed vesentlig i utformingen av denne rapporten.

Motivasjonen for å skrive på denne måten bunnet i manglende skrivekompetanse og sjangerforståelse, men også et bevisst ønske om å binde sammen praktikerens og akademikerens, den utforskedes og den utforskendes stemme i en organisk tilnærming til tekstproduksjon. Deleuze beskriver (1995, i Honan og Seller, 2007, s. 8) hvordan det å skrive en rhizomatisk⁸ tekst innebærer å følge skrivingens flyt og behandle skrivingen som en bølge i møte med andre bølger. Å skrive sammen innebærer videre, ifølge Honan og Seller: "[...] shifting, slipping, dislocations, hidden emissions, affects, intensities, experiences, experiments, points of contact, chance encounters, coincidences [...]" (2007, s. 8). Forfatterne løfter fram denne tilnærmingen til skriveakten som betydningsfull i det refleksive arbeidet. Det handler blant annet om å motarbeide trangen til å følge "oppskriften", da det å produsere tekst som skal møte en akademisk standard alltid styrer den som skriver i retningen av å produsere en "lineær" tekst der teoretiske ideer belegges med empiri som leder til en

⁸ Ordet rhizom stammer fra det greske språket og er navnet på en jordstengel der rotens mylder av forgreninger er tvinnert inn i hverandre og det er umulig å se hva som er den opprinnelige roten (Solli, 2009).

sammenhengende konklusjon (s. 2).

Lenz Taguchi (Solli, 2009) beskriver hvordan en rhizomatisk prosess ikke følger en kronologisk rekkefølge fra begynnelse til slutt, men kan begynne og avsluttes hvor som helst. Læring er i dette perspektivet en prosess som innebærer at noe blir til hele tiden der man befinner seg, og prosessen beskrives som et gjensidighetsforhold mellom mennesket og verden rundt: menneskene man berører og blir berørt av, tingene, rommet, arkitekturen og tiden. Kunnskap og eksistens inngår sammen i praksis og læring skjer i dette mellomrommet.

Samskriving har i denne forskningsprosessen hatt tre funksjoner: 1) som en tilnærming for å skape nærmere forbindelse mellom et kritisk-teoretisk og praktisk utgangspunkt, 2) som et verktøy for å skape bevissthet over hvordan implisitte vitenskapsteoretiske og teoretiske, referanserammer innen kvalitativ forskning og rådende metodetradisjoner påvirker prosessen og 3) som et forsøk på å integrere et syn på kunnskapsproduksjon som er annerledes enn det jeg selv er opplært i og har implementert i min egen kropp og bevissthet.

Etter å ha utført samskriving som et analysemoment med Moi og erfart hvordan det påvirket prosessen, ønsket jeg å tydeliggjøre denne interaksjonen både for meg selv og leseren gjennom å videreføre dialogen også med den andre kunstneren.

Pedagogisk dokumentasjon som utgangspunkt for dekonstruerende dialog

Gjennom å legge fram resultatene for forskningsdeltakere peker Widerberg (2001, s. 136) på hvordan forskeren får en mulighet til å utvide sitt eget blikk såfremt de utforskede ser andre ting. Hensikten er å innarbeide og integrere deltakernes reaksjoner, forståelse og tolkning i framstillingen. Tilbakeføringen av resultatet vil på denne måten tilføre et nytt lag i genereringen av materiale og analysen.

Med Eriksen hadde jeg tre møter med på ca. 6 timer til sammen. Det første møtet bar preg av å være en uformell sonderende samtale, mens jeg i det andre møtet gjennomførte et semistrukturert intervju. I forkant av det tredje møtet hadde jeg sendt kunstneren en manuskisse. Hennes reaksjoner på og forståelse av mine beskrivelser og tolkninger utgjorde grunnlaget for dette møtet.

I denne sammenhengen er det relevant å vise til Åberg, Lenz Taguchi, og Mangers (2006) beskrivelser av mulige måter å utforske den dekonstruerende samtalen gjennom bruk av pedagogisk dokumentasjon. Praksisfeltet deres er førskole og barnehage forankret i en Reggio Emilia-influert pedagogikk, men jeg finner likevel paralleller til erfaringene fra dialogen mellom forsker og forskningsdeltakere i denne studien. Åberg et al. (2006, s. 145-150) peker i sin tenkning rundt den diskursive samtalen på hvor spørsmålene vi stiller kommer fra og hvordan de ofte blir sittende fast i pedagogens, i dette tilfelle forskerens, diskurs. Spørsmålene leder til svar som igjen leder til tolkninger som i stor grad defineres av forskerens forforståelse. Hvis målet er å lese en situasjon eller en dokumentasjon flertydig må man ifølge forfatterne, spørre seg selv hvilke diskurser som påvirker tenkningen og handlingene både hos dialogpartneren og en selv. Gjennom å gjøre bevisst motstand mot å forstå på den mest selvfølgelige måten for den enkelte, oppstår muligheter for å gjøre flertydige tolkninger som grunnlag for valg videre i arbeidet. Noe som igjen kan bidra til at man forskyver sine forestillinger. Åberg et al. knytter mulighetene til å komme utover diskursen, som ofte ubevisst determineres av ens egen forforståelse, opp mot konkret materiale som pedagogisk dokumentasjon. I avsnittet om mulighetene for re-seeing⁹ (Bresler, 2006) har jeg drøftet hvordan det tradisjonelle intervjuformatet framstod som utilstrekkelig når målet er å nå ut over egen diskurs og forforståelse.

I den tredje samtalen hadde vi utdrag fra manusskissen som utgangspunkt for dialogen. Tekstmaterialet ble i denne sammenheng bærer av samme funksjon som pedagogisk dokumentasjon kan ha i en diskursiv samtale. Åberg et al. (2006, s. 145) peker på forskjeller og ulikheter som læringsprosessens og endringens drivkraft der det mest interessante er forskjell mellom utsagn og forståelse, og letingen etter flere likeverdige bidrag til tolkning av den valgte dokumentasjonen. I dialogen stilte Eriksen (dekonstruerende dialog, mai, 2014) spørsmål ved sentrale begrep jeg hadde tatt i bruk for å tolke utsagn og praksis, og vi brukte tid på å definere begrepene vi snakket utfra. Den kritiske dialogen ga muligheter til å justere, fordype og forkaste tolkninger som baserte seg på overflatisk kunnskap eller misforståelser og ble avgjørende for den videre analyseprosess.

⁹Bresler (2006) viser til hvordan re-seeing krever en omdefinering av det vi ser, noe som krever sensibilitet og trening. Hun beskriver møtet mellom jeg-du som et dialogisk møte der selvet anerkjennes, på en annen måte enn i møtet mellom jeg-det. Forskningsobjektet anerkjennes som subjekt og det skjer en transformasjon av selvet hvor mening skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker.

Frampek - Visuell pedagogisk dokumentasjon

Tidlig i forskningsprosessen hadde jeg som mål å ta i bruk kunstneres visuelle prosessdokumentasjon som utgangspunkt for refleksjonssamtaler. Jeg startet imidlertid ut med en semistrukturert intervjuform i piloten og arbeidet med å forfølge både metodiske, empiriske og teoretiske spor som oppstod i kjølvannet av intervjuene. Det tradisjonelle intervjuformatet opplevdes imidlertid i prosessen som utilstrekkelig som verktøy for å generere empiri og synliggjorde et behov for å knytte begrepene vi brukte i samtalen mer direkte til konkret og praktisk materiale. På ett nivå tenderte den dekonstruerende dialogen med Eriksen til å bli en gjentakelse av de foregående samtalene gjennom å bli for generelle og åpne der vi synset og mente, istedenfor å beskrive og definere. Jeg opplevde også her at det var utfordrende å få tak i hvilke diskurser vi beveget oss i den verbale dialogen. Et naturlig spor å forfølge etter erfaringene i denne forskningsprosessen er hvordan pedagogisk dokumentasjon kan tas i bruk i diskursive samtaler for å synliggjøre pedagogiske tanker og praksis. En mer bevisst og konsekvent bruk av visuelt dokumentasjonsmateriale som utgangspunkt for dialog, både for å generere empiri og som en vei til mangesidige lesninger, kan ha potensiale som verktøy for å tydeliggjøre på hvilken bakgrunn man i dialogen bruker begrepene og gjør lesningene.

3.6 Deltakende observasjon

Observasjon er i følge Widerberg (2001, s. 16 - 17) relevant om man ønsker å belyse et fenomen gjennom å studere der det skjer og innebærer at forskeren registrerer og tolker andres uttrykk og handlinger, både kroppslige og verbale. Rollene mellom forsker og den utforskede kan være forskjellige og må spesifiseres i ulike kontekster og design. Repstad (2007, s. 33-34) peker på hvordan man gjennom observasjon og feltarbeid kan få direkte tilgang til sosiale handlinger, samspillet og den sosiale organiseringen. Forfatteren framhever hvordan samtaler underveis i feltet ofte kan resultere i et annet innhold da intervjuer løsrevet fra konteksten kan ha en tendens til å bli for forskerstyrte. Samtalen dreier seg ikke om det som virkelig skjer, men det forskeren tror skjer, eller det forskningsdeltakeren ønsker å framheve. Dette erfarte jeg, som jeg tidligere har skrevet, som en utfordring i intervjusituasjonene der jeg tenderte mot å tolke kunstneres intensjoner, motivasjon og mål som sammenfallende med mine. Både på grunn av mitt engasjement i feltet og min nære relasjon til en av forskningsdeltakerne ønsket jeg å ta i bruk metodetriangulering ved blant annet å utføre observasjon. Jeg hadde ingen illusjoner om at denne problematikken skulle

forsvinne i observasjonen, da jeg også der har med meg min forforståelse og står i et dialektisk forhold til omgivelsene. Min motivasjon for å observere var at dette designmomentet likevel kunne bidra til å utvide min forståelse for fenomenet.

Feltarbeidet ble gjennomført under en workshop på ca. 3 timer produsert av Flatbread Society¹⁰ der elever og en lærer fra Sofienberg sammen med kunstnerne i Tenthous Oslo bakte flatbrød basert på oppskrifter fra elevenes ulike opprinnelige hjemland. I feltarbeidet hadde jeg spontane samtaler med i hovedsak læreren, men også kunstnerne og elevene.

Det lukter så godt! Den kroppslig erfarte konteksten som pådriver i samtalen

Som en svamp sugde jeg til meg inntrykk og forsøkte å ta inn stemningen; Hvordan er elevgruppen? Hvordan kommuniserer og samhandler læreren, kunstnerne og gjestekunstnerne med hverandre, og med elevene? Hvordan fordeles rollene? I begynnelsen trippet jeg litt usikkert rundt; Hva er min rolle? Hvor mye skal jeg engasjere meg? Hva skal jeg fokusere på? Var jeg for dårlig forberedt? Ganske raskt gikk usikkerheten over og jeg beveget meg naturlig mellom distansert observasjon tilbaketrasket med notatblokken bak utedoen, til fullstendig oppslukt deltaker omgitt av den varme sjølufta, lukta av nybakt brød, innvevd i samtale og interaksjon (Ulrichsen, feltnotater, mai, 2013).

Jeg opplevde det som konstruktivt å ha samtaler med læreren underveis i observasjonen, og fikk bekreftet Repstads (2007, 33) beskrivelse av feltarbeid som en mulighet til å snakke om det som virkelig skjer. Samtalen med læreren utviklet seg på en annen måte enn i de semistrukturerte intervjuene med kunstnerne som ble gjort på et nøytralt sted i en sammenhengende sekvens. I løpet av kunstmøtet framstod samtalen med læreren mer dynamisk, der vi i brokker, kom dypere ned i noen tema med utgangspunkt i situasjoner vi observerte elevene i. Rammeverket for samtalen ga tid til å tenke på situasjoner som oppstod og utsagn læreren kom med, og mulighet til å forfølge noen tråder. På denne måten kom det fram flertydige betraktninger tett forankret til konkrete situasjoner i observasjonen. For eksempel beskrev læreren (feltnotater, mai, 2013) først elevenes deltakelse i Tenthous Oslos prosjekter som viktige avbrekk¹¹. Etter hvert som samtalen strakk seg gjennom workshopen avdekket nye utsagn at det likevel fantes en bevisst, men kanskje til da uartikulert grunn til det didaktiske valget om å ikke ta med stoffet tilbake til klassekonteksten for videre bearbeiding og integrering. Samtalens form ga meg tid til å reflektere over konkrete situasjoner jeg observerte læreren i med elevene, og ikke minst fikk vi reflektere sammen i

¹⁰ Et deltakerbasert og transdisiplinært kunstprosjekt i det offentlige rom (Flatbread Society, 2013)

¹¹ Kunstens rolle i skolen ser i dag ut til å gjenspeile en holdning der kunstprosesser først og fremst oppfattes som avbrekk og pauser (Bamford, 2012; Rasmussen, 2011; Østern, Stavik-Karlsen & Aalberg, 2013).

nær forbindelse, både tids- og følelsesmessig til det vi samtalte om. Disse eksemplene synliggjør hvordan en samtale kan utvikle seg i ulike settinger, og hvordan man gjensidig kan bidra til hverandres kognitive forståelse i nær sammenheng med praktiske, virkelige situasjoner. Jeg fikk som forsker erfare noe av det samme læreren peker på som læringspotensialet i forhold til den kommunikasjonen som utspiller seg når elevene arbeider praktisk sammen i kunstmøtene. Dette vil jeg komme tilbake til som et sentralt moment i presentasjon og fortolkning av materialet. Poenget her er at jeg som forsker fikk erfare hvilken betydning det kan ha for kommunikasjonen når kroppen utsettes for sanseintrykk og derigjennom påvirker mulighetene for å utvikle kunnskap sammen.

Uerfaren forsker med manglende fokus

På det tidspunktet jeg gjennomførte observasjonen hadde jeg verken spisset problemstillingen eller bestemt meg for et spesifikt kunstnerperspektiv. Jeg var nysgjerrig på å få oppleve kunstnerne og elevgruppen i aksjon, og å få innsyn i lærerens vurderinger av samarbeidet, og jeg koplet meg derfor mest på elevene og læreren i løpet av observasjonen. Materialet fra observasjonen bærer preg av manglende fokus på grunn av at jeg ikke hadde tatt valg i forhold til om det var elevene, læreren eller kunstnerens perspektiv jeg ønsket å undersøke. Jeg hadde heller ikke satt meg godt nok inn i metodelitteratur rundt observasjon til å se at det ville vært hensiktsmessig å be både læreren og kunstnerne om å reflektere i loggform. Erfaringene fra feltet fikk på tross av manglende fokus og forberedelser stor betydning for mine mulighet for å forstå Tenthaus Oslos praksis. Selv om studien i hovedsak har utviklet seg mot et kunstnerperspektiv er dialogen med læreren tatt i bruk der det kjennes naturlig.

Som en konsekvens av at jeg ikke hadde bestemt meg for kunstnerens perspektiv hadde jeg heller ikke forberedt refleksjonsstunden jeg hadde med kunstnerne rett etter at workshopen var avsluttet og fikk dermed ikke brukt møtet konstruktivt. Jeg var heller ikke tilstrekkelig oppmerksom på hvordan min nærhet til både den ene kunstneren og mitt engasjement i feltet i denne situasjonen var utfordrende i forhold til å skape nødvendig distanse. Selv om jeg ikke hadde forberedt meg til denne refleksjonsstunden kunne jeg mer konsekvent fulgt opp noen av momentene som var kommet opp i samtalene med læreren. Revet meg av dagens opplegg og opplevelse brukte jeg stunden med kunstnerne til å bekrefte og verbalt feire en ”magisk” dag, istedenfor å fokusere samtalen rundt spørsmål eller punkter knyttet opp mot konkrete situasjoner i kunstmøtet. Dette eksempelet viser hvordan det å forske på hjemmebane krever

bevissthet og oppmerksomhet overfor de spesifikke utfordringene nærheten og engasjementet skaper slik at man kan distansere seg når det er behov.

På et tidspunkt ble elevene invitert til å dele minner og assosiasjoner rundt brødbaketematikken. Historiene ble tatt opp, redigert og streamet på prosjektets nettsider. En elev som ikke hadde tatt ordet i plenumssituasjonen fortalte meg etterpå deler av sin historie knyttet til hennes kunnskap om brødbaking. Jeg spurte om hun ville fortelle sin historie til kunstneren som tok opp historiene, noe hun bekreftet. I situasjonen åpnet hun seg, delte en vanskelig historie og jeg merket hvordan hun både ble berørt og sårbar av å fortelle. Jeg ventet på at kunstneren fra Tenthaus Oslo som kjente henne, og også hørte hennes historie, skulle tre fram og på en eller annen måte støtte henne. Min opplevelse var at hverken kunstneren fra Tenthaus Oslo eller kunstneren fra Flatbread Society gjorde nok for å møte henne. I etterkant tenkte jeg på om denne situasjonen kunne tolkes som et symptom på at kunstnerne likevel ikke var ute etter autentiske møter, eller å inngå i relasjoner med det ansvaret og den forpliktelsen det kreves, men kun det i møtet som var relevant for å det overgripende temaet i kunstprosjektet? Bishop (2004) peker nettopp på hvordan slike aspekter ved relasjonelle prosjekt kan være problematiske, og hun stiller spørsmål ved det etiske i å invitere mennesker inn i iscenesatte relasjoner der den som iscenesetter har en makt og kontroll over situasjonen som deltakeren ikke er i besittelse av.

I min opplevelse av situasjonen trer også min forforståelse tydelig fram. Hvordan jeg tolker situasjonen speiler mitt forhold til egne begrensninger: hva er mitt ansvar og hva vekkes av følelser når jeg opplever at andres behov ikke blir møtt. Mine instinkter fortalte meg at her skulle eleven blitt møtt og støttet på en bedre måte. På den annen siden kan det være bra at det finnes en begrensning for hva kunstmøtene skal romme og hvilken rolle kunstneren skal ha i forhold til elevene. I etterkant ser jeg at det hadde vært hensiktsmessig å reflektere sammen med den involverte kunstneren over denne situasjonen, for å sortere ut hva som var mine projiseringer av situasjonen og hva som var kunstnerens intensjoner. Å tydeliggjøre når og hvor forskerens forforståelse projiseres over på det empiriske materialet er som jeg tidligere har skrevet en del av jobben med å skape troverdighet i forskningsprosessen.

Denne praksisfortellingen og min tolkning av den berører også noe av bevegelsen i min forståelse for hva det innebærer å inngå i en kunstner-elev relasjon i relasjonelle kunstmøter. I løpet av forskningsprosessen har jeg sett hvordan denne relasjonen ikke nødvendigvis må

være basert på de samme premissene som lærer-elev relasjonen, men hvordan relasjonen funderes og bygges gjennom en delt estetisk praksis over tid.

Frampek - logg som poetisk dokumentasjon

En naturlig videreføring av studiens forskningsdesign ville være å fokusere kunstnernes perspektiver etter workshopen gjennom poetisk dokumentasjon og logg. Dette kan fungere både som grunnlag for å drive videre den diskursive dialogen, men også som et verktøy for å generere empirisk materiale. Det er med et tilbakeblikk på prosessen og etter å ha gjort metodologiske erfaringer at jeg ser hvilken funksjon og plass kunstnernes poetiske dokumentasjon og logg kunne hatt. Dette er imidlertid noe som gjenstår å utforske som en integrert del av et forskningsdesign. Poetisk dokumentasjon vil bli gjort rede for i det oppsummerende drøftingskapittelet.

3.7 Mapping, problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser som prosessuelle verktøy

Som en konsekvens av en abduktiv designprosess har studiens problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser endret seg mange ganger underveis, og jeg vil videre beskrive og begrunne en slik interaktivt tilnærming.

Mapping hele veien

I ulike faser av prosessen har concept-mapping framstått som et sentralt verktøy og jeg har tatt det i bruk både i ideutvikling, koding, analyse og som form for å representere forskningsmaterialet i. Framgangsmåten er av Novak og Gowin (1984, s. 15) definert som ”a visual roadmap showing some of the pathways we may take to connect meaning of concepts in propositions”. Forfatterne viser til hvordan mapping på forskjellige måter kan fungere for å utvikle og strukturere tenkning og generere kunnskap ved å fokusere på sammenhenger gjennom å avdekke og representere relasjonene mellom ulike konsepter og ved å sette deler inn i en større helhet. En concept-map vokser fram på bakgrunn av, og innenfor, et rammeverk som defineres og avgrenses av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Motsatt vil problemstillingen og forskningsspørsmålene kunne utvikle seg i lys av nye momenter som blir tydelige i arbeidet med kartene.

Maxwell (2013, s. 54) framhever hvordan mapping er et verktøy som burde tas i bruk kontinuerlig i hele prosessen gjennom revurdering og justering. Repstad (2007, s. 132) peker også på hvordan denne typen nettverkskart er nyttige og dynamiske verktøy i hele forskningsprosessen etter hvert som det empiriske materialet vokser og endrer betydning i lys av teoretiske perspektiver man trekker inn. Fra jeg hadde første sonderende samtale med en av mine forskningsdeltakere for å avgjøre om jeg skulle bruke deres prosjekt som empirisk grunnlag for studien, pågikk analysearbeidet. Jeg tok valg, gjorde vurderinger og fikk ny kunnskap som igjen ga grunnlag for nye fortolkninger og nye valg. Intervjuguiden fungerte videre som en del av mappingen, som igjen fungerte som verktøy for å kartlegge, kategorisere og tolke det empiriske materialet som kom fram i intervjuene.

Tidlig i prosessen arbeidet jeg med adskilte kart der jeg fokuserte på henholdsvis egen tenkning, teoretiske perspektiver og empirisk materiale. Kategorier, tema, sitat, meningsfortetninger fra intervju, dialog og observasjon ble innarbeidet parallelt med teoretisk stoff. Deler fra fagdagbok, tidligere oppgaver og skissetekster som kunne koples opp mot de ulike kartene ble samtidig identifisert gjennom fargekoding og vevd inn. Underveis plasserte jeg de ulike kartene fysisk ovenpå hverandre slik at de dannet forbindelser lag på lag med hverandre, som igjen forandret seg når jeg flyttet på arkene og det ble mulig å lese inn nye forbindelser og meninger mellom de ulike lagene og nivåene. Tankekart som gikk mer i dybden på avgrensede og oppdelte moment ble underveis utarbeidet i underkategorier. Mappingene framstod etterhvert mer fordypet og komplekse, men også mer kaotiske og uoversiktlige. Noe som var en kilde til forvirring og frustrasjon, men også et tegn på at materiale hadde potensiale til å fortelle meg noe jeg ikke visste da jeg startet og at prosjektet var i utvikling.

Kartene fungerte som en hjelp til å veksle mellom posisjoner der jeg kunne være fullstendig oppslukt i en detalj, eller distansert vurderende. Helheten fantes der visuelt og jeg kunne ta et fysisk skritt tilbake og få en et overblikk når jeg hadde behov. Kartene som etter hvert utkrystalliserte seg framstod som en naturlig form å presentere forskningsmaterialet og er et resultat av mange bearbeidinger og utprøvinger av ulike versjoner underveis i prosessen.

Frampek - Dialog gjennom mapping

Burke og Prosser (2008, s. 414) peker på hvordan mapping kan fremme dialog i klasserommet. Dette er et moment jeg i større grad kunne integrert, og jeg ser i etterkant av prosessen et potensiale i å ta i bruk mappingene mer aktivt i dialogen med forskningsdeltakerne. Deltakernes innspill i både de semistrukturerte intervjuene og i den dekonstruerende dialogen baserte seg på tilbakeføring av forskningstekst og ble derfor sentrert rundt forskerens spørsmål og tolkninger. Å forankre dialogen også gjennom felles utvikling av en mapping kan gi større rom for deltakerens perspektiver utover det å respondere som en reaksjon på forskerens materiale. Neste steg kan derfor være å undersøke hvordan mappingen kan fungere som en mer inkluderende form for utveksling i generering og analyse av materialet.

En generell eller spesifikk problemstilling?

Jeg var i starten av prosessen opptatt av å holde problemstillingen åpen. Maxwell (2013 s. 78) beskriver gjenkjennende hvordan det finnes en utbredt og ofte implisitt antakelse om at problemstillingen burde beskrives gjennom en generell formulering som deretter operasjonaliseres gjennom spesifikke forskningsspørsmål. Denne holdningen stammer ifølge Maxwell fra en kvantitativ forskningslogikk der målet med forskningen er å avdekke empirisk materiale hentet fra et representativt utvalg som kan lede fram til universelle svar. I lys av Maxwells beskrivelser av hvordan generelle og spesifikke problemformuleringer knytter an til henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning, ser jeg i ettertid hvordan min motstand mot å slippe den generelle formuleringen representerte en frykt for at jeg i det spesifikke skulle miste det generelle av syne. Eller sagt på en annen måte; en frykt for at leseren i det spesifikke ikke skulle få øye på betydningen mitt materiale kunne få i en mer generell sammenheng. Gjennom problemstillingens åpne formulering insisterte jeg på at materialet kom til å få betydning for alle elever som møter kunst i skolen, ikke bare de minoritetsspråklige elevene på denne skolen.

Gjennom å endre ordlyden i problemstillingen ønsket jeg å fokusere studien som kontekstspesifikk. Maxwell (2013 s. 79) peker på hvordan en slik tilnærming har flere fordeler. For det første skaper man med dette en høyere terskelen for upassende generaliseringer. For meg fungerer dette som en nødvendig påminnelse om å være oppmerksom overfor hvordan mine ønsker om å frambringe kunnskap som kan ha potensiale til å endre et helt felt kan påvirke

mine tolkninger av den spesifikke konteksten jeg arbeider med. For det andre peker forfatteren på hvordan det kan hjelpe forskeren til å gjenkjenne forskjellighet og anerkjenne kompleksitet innen konteksten istedenfor å komme opp med en konklusjon eller teori som minimerer motsigelser og paradokser. For det tredje kan det være en hjelp for forskeren å unngå å lese sitt materiale som manifestasjoner av abstrakte og kontekstfrie kategorier. Spesifikke forestillinger, oppfatninger, handlinger og situasjoner jeg som forsker undersøker, blir gjennom en slik problemstilling både definert av og intimt knyttet til sted og tid (s. 79). Dette betyr imidlertid ikke at det partikulære i denne studien ikke kan ha betydning i en mer generell skolesammenheng. Hvordan og eventuelt hvilken betydning vil jeg komme tilbake til i en oppsummerende drøfting i kapitel seks.

Forskningsspørsmål i endring

Å involvere og revidere forskningsspørsmålene aktivt i en dynamisk utvikling av et forskningsdesign ansees av Maxwell (2013, s. 85-86) som en nødvendighet for å fokusere analysen, bli klar over endringer i det konseptuelle rammeverket og forutse potensielle aspekt som svekker troverdigheten. Maxwells beskrivelser stemmer overens med hvordan jeg selv har tatt i bruk og endret spørsmålene underveis ved blant annet å sette forskningsspørsmålene til side, se på tentative resultat og konklusjoner og spørre hvilke nye spørsmål som passer til svarene. Maxwell peker også på hvordan forskningsspørsmålene kan ha en funksjon i kommunikasjonen av forskningen gjennom å hjelpe leseren til å forstå hvilke spørsmål materialet er et svar på og hvorfor disse er viktig. Dette punktet ble avgjørende for hvilke spørsmål jeg tilslutt valgte å presentere i rapporten.

Hypoteser som tydeliggjøring av forforståelse

Midtveis i studien tok jeg i bruk hypoteser. Maxwell (2013, s. 77) definerer hypoteser som noe annet enn forskningsspørsmål som etterspør kunnskap forskeren ikke har. Forskningshypoteser derimot er påstander om den tentative kunnskap forskeren har om disse spørsmålene og det jeg tror pågår. Disse svarene er normalt basert på teorier om, og erfaringer med det forskeren undersøker. De formuleres i motsetning til hypoteser i kvantitative design ikke i forkant av studien, men forankres i det empiriske materialet underveis i prosessen. Maxwell viser videre til at bruken av hypoteser er delvis omstridt og av mange ansees som uforenelig med kvalitativ forskning. Dette forklarer han med en forvirring i forhold til kvantitativ og kvalitativ terminologi og standard. En mer reell fare er at hypoteser kan fungere

som skylapper, og det blir derfor viktig å kontinuerlig se etter alternative måter å forstå materiale på. I denne studien har jeg søkt å oppnå dette gjennom å kombinere hypoteser med en interaktiv bruk av forskningsspørsmål.

Jeg har i forskningsprosessen på ulike tidspunkt fått tilbakemeldinger på at det savnes åpenhet i studien og at jeg må være oppmerksom på å ikke bare være ute etter å få bekræftelse på det jeg allerede tror jeg vil finne. Disse reaksjonene tolker jeg som et signal på at jeg ikke har vært eksplisitt nok i å tydeliggjøre både min forforståelse og min tentative kunnskap i begynnelsen og underveis i prosessen. Hypoteser på et tidligere stadium kunne bidratt til å gjøre forskningsprosessen mer transparent. Formuleringer av disse kunne eksempelvis sett slik ut: 1) I samarbeidet mellom Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående dannes et rammeverk som inviterer elev, kunstner og lærer inn i felles relasjoner, og dette får betydning for elevenes læreprosess, og 2) Kunstmøter basert på praktisk samhandling, fundamentert i nære og langvarige relasjoner mellom elev- kunstner-lærer, kan åpne for elevenes muligheter til læring som igjen kan få betydning i et demokratisk perspektiv.

3.8 utfordringer i forskerposisjonen – å skape distanse på hjemmebane

I denne studien anser jeg nærhet til feltet jeg undersøker og til en av forskningsdeltakerne som bærende element. Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 189) peker også på hvordan det er essensielt at forskeren har en nær relasjon til forskningsmaterialet når kunstpraksis som gjennomføres i en læringskontekst blir gjenstand for forskning, nettopp fordi forskerens tolkning avhenger hvordan denne er posisjonert. Min tidligere erfaring i å jobbe med relasjonell og sosialt orientert kunst kan dermed gi en mulighet til å trenge dypere ned i materialet og arbeide med bevisstgjøring og artikulering av eksisterende strukturer og uartikulerte mønstre.

Utvalgsstrategier jeg har benyttet meg av kan beskrives som målbevisst og personlig rekruttering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 106). Min nære relasjon til en av kunstnerne både som venn og tidligere samarbeidspartner i kunstprosjekter som har fellestrekk med Tenthaus Oslo vil ifølge forfatterne kunne karakteriseres som en bekvemmelighetsmetode for rekruttering av forskningsdeltakere. Målet i kvalitativ forskning er dog ikke at utvalget skal være representativt, men hensiktsmessig (Johannessen et al., 2010, s. 106). Kunstmiljøet i Norge er lite og jeg har ikke kjennskap til kunstnere som utøver sin praksis i en skolesammenheng på samme måte som Tenthaus Oslo.

En kunstinformert holdning til kvalitativ forskning har sine røtter blant annet i en meddeltakende aksjonsforskningstradisjon der kunstnerens og praktikerens menings- og kunnskapsproduksjon kjennetegnes av medskapning, kognitiv-affektiv inngripen og forming av materialet (Rasmussen, 2012, s. 24). Denne tilnærmingen bryter med en oppfatning av at et klart skille mellom forskeren og forskerens materiale er en nødvendig forutsetning for forskerens posisjonering. Det handler om å se meg selv i relasjon til fenomenet og fenomenet i relasjon til meg der jeg i prosessen kan ta i bruk alle erfaringer og ressurser jeg har tilgjengelig. Min praksisbakgrunn i kunstfeltet vil dermed inngå i instrumentet forskeren-som-kunstner der jeg som forsker kan bevege meg mellom posisjonene.

Det å skape distanse har framstått som et sentralt arbeid i forskningsprosessen. I etterkant kan det se ut som det å forske på hjemmebane i denne studien har gjort det spesielt utfordrende å komme gjennom det stadiet der tolkningene i størst grad er preget av forskerens projiseringer. Lenge handlet det om å lete etter materiale som bekreftet fordommene og forestillingene jeg startet ut med og som hadde sitt utspring i mange års erfaring i feltet. For å synliggjøre denne problematikken både for meg selv og leseren har jeg gjennomgående arbeidet med å reflektere inn forforståelsen i teksten, og jeg vil komme tilbake til hvordan denne utfordringen spesifikt påvirker mine tolkninger av balansen mellom kunstnerisk og pedagogisk forankring hos kunstnerne. Min nære relasjon til en av forskningsdeltakerne gjorde det som jeg har skrevet også vanskeligere å veksle mellom posisjonene i feltarbeidet. I lys av disse erfaringene ser det ut til å være avgjørende å finne verktøy som hjelper en å holde oppmerksomheten oppe for når det er naturlig å veksle mellom posisjonene som ”complete observer” og ”complete participant”, og jeg har i dette kapitlet foreslått poetisk og pedagogisk dokumentasjon som et verktøy og utgangspunkt i dette arbeidet.

Jeg har også reflektert rundt metodologi gjennom å plassere studien i en aletisk hermeneutisk tradisjon og en kunstinformert holdning til kvalitativ forskning. Videre har jeg redegjort for design for å generere empirisk materiale og sett på forbindelsen mellom vitenskapsteoretisk ståsted og spesifikke metodevalg. Jeg har framhevet og eksemplifisert hvordan forskerens muligheter for å gjøre gode og relevante valg av metoder og analyseverktøy i forhold til problemstillingen vokser med erfaring i prosessen. Avslutningsvis har jeg problematisert min nære relasjon til både felt, tema og forskningsdeltaker.

3.9 Vurdering av kvalitet

Hvordan man kritisk vurderer kvalitet i forskning avhenger av hvilket vitenskapsteoretiske landskap man befinner seg i. Dette vil også være grunnleggende for hvordan man definerer innholdet i begrep som validitet og reliabilitet. Gjennom å skape ulike kriterier for demarkasjon i de forskjellige posisjonene gjør man også et forsøk på å trekke grenser mellom vitenskap og ikke-vitenskap. Videre vil jeg se på hvordan denne studien kan vurderes i forhold til analytisk generaliserbarhet, refleksiv validitet og troverdighet, og underveis knytte begrepene opp mot egen forskningsprosess.

Radikale postmoderne perspektiver avviser imidlertid ofte begrepene validitet og reliabilitet på grunn av at de forbindes med modernistisk forskning og dens ideologi om sann korrespondanse mellom empiri og framstilling av data (Kvale 1997, i Aure, 2011, s. 38). På grunn av at begrepene er utviklet innen kvantitativ forskning, ansees det som mer fruktbart å utvikle nye begreper forankret i en kvalitativ tradisjon. Thagaard (1998, i Repstad, 2007) introduserer troverdighet og bekreftbarhet som alternative begreper der troverdighet knyttes til en vurdering av hvorvidt ”den forståelsen som er resultatet av et prosjekt, kan støttes av tolkninger basert på annen forskning” (s. 135). Repstad argumenterer imidlertid for at dette begrepet kan ha en supplerende virkning, men at innholdet bare delvis overlapper det opprinnelige begrepet.

Reliabilitet blir ofte brukt for å vurdere metodene og har, ifølge Repstad (2007, s. 134), blitt oversatt til pålitelighet. Det handler om i hvilken grad man har funnet metoder som gir pålitelig informasjon og om man har gjennomført analysen uten for store feil. Reliabiliteten ansees som høy når flere observerer det samme fenomenet. Dette kravet framstår imidlertid urimelig og til dels irrelevant når man undersøker fenomener som forandrer seg over tid og i forhold til kontekst (Riis, 2001, i Repstad, 2007, s. 135). Begrepet reliabilitet egner seg etter mitt syn derfor bedre for å vurdere kritisk kvalitet i forbindelse med kvantitative forskningsarbeid, og jeg vil ikke ta det i bruk i min studie, men heller anvende troverdighet som begrep.

Validitet oversettes ofte med gyldighet og kan tolkes på mange forskjellige måter. Ifølge Repstad (2007, s. 134) handler det om vi har undersøkt det vi satte ut for å undersøke, og hvilket samsvar det er mellom våre forskningsspørsmål og informasjonen vi bruker når vi drøfter og trekker konklusjoner. Hvordan og i hvilken grad gir vårt empiriske materiale

relevant og ny kunnskap i forhold til problemstillingen? Widerberg (2001, s. 12) skriver at forskning handler om å ta valg, og at kvaliteten på forskningen kjennetegnes av i hvilken grad valgene er gjennomtenkte og begrunnede. Å bruke seg selv, sin egen kreativitet og sine egne erfaringer når valgene skal tas er en forutsetning for god kvalitativ forskning.

Refleksiv validitet - et metodisk perspektiv

Kvale (1997, i Aure, 2011, s. 39) framhever hvordan man fra en mer moderat postmodernistisk posisjon ønsker å beholde begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, men at man ønsker å rekonstruere innholdet og på denne måten skape forskyvninger. Forestillingen om en objektiv og universell sannhet avvises, men ikke muligheten for en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet. Aure (2011, s. 38-39) skriver videre hvordan kvalitativ forskning i dag ikke lengre krever intersubjektivitet grunnlagt på objektiv sannhet og nøyaktig etterprøvnbarhet i metode. I et konstruktivistisk perspektiv streber man istedenfor etter å oppnå intersubjektivitet gjennom refleksiv validitet i forskningsprosessen. Dette innebærer i denne studien at forskeren er eksplisitt i sin epistemologiske posisjonering, og eksplisitt i måten kunnskap konstrueres og framstilles på.

I dag finner vi ifølge Fleck (1997, i Aure, 2012, s. 37) en utbredt myte rundt det han kaller kvasiobjektive krav der forskningsperspektiver drøftes i form av dikotomier som blant annet objektivisme-relativisme og objektiv/nøytral – subjektiv. Hvilke begreper man bruker for å beskrive forskningsprosessen og for å vurdere forskningens kritiske kvalitet er valg den enkelte forsker må ta. Valgene må, slik jeg ser det, vurderes i forhold til hva som kjennes mest hensiktsmessig innenfor det spesifikke fagfeltet. Noen ganger må man skape nye begreper som er spesifikt forankret i det fagfeltet man forsker på, eller med, fordi eksisterende begreper ikke er tilstrekkelig beskrivende eller rett og slett misvisende. I denne forskningsprosessen er begrepene som anvendes søkt forankret i studiens praktiske fagfelt. Samtidig oppleves det i studien som relevant å rekonstruere og skape forskyvninger i allerede etablerte begreper gjennom blant annet å bruke refleksiv validitet for å vurdere forskningsprosessen kritisk. Med dette plasseres studien i en moderat postmoderne tradisjon.

I den aletiske hermeneutikken er det en selvfølgelighet at forforståelsen bestående av teori og forskerens biografi preger data. For å unngå å tolke gjennom å projisere forforståelse på data er det viktig at man er bevisst og eksplisitt i forhold til sin forforståelse (Westin, 1998, i Aure, 2011, s. 37). I tråd med en aletisk hermeneutisk tilnærming har denne studien fokus på å synliggjøre og løfte fram hvordan forskerens forforståelse påvirker og legger betingelser for de valg som tas underveis. I dette perspektivet blir det viktig å også synliggjøre hvordan forforståelsen igjen påvirkes av forskningsprosessen i en syklisk vekselvirkende bevegelse.

Knowles og Cole (2008) og Widerberg (2001) presiserer hvordan kvalitet også handler om hvorvidt studiens metoder for å generere og analysere empirisk materiale forankres i det kunnskapssyn studien plasserer seg i. Metodiske valg må dermed vurderes i sammenheng med det kunnskapssyn studien plasserer seg i.

Studiens empiriske materiale er ikke stort i omfang og er knyttet opp til en spesifikk kontekst. Likevel spør studien om man også kan se Tenthaus Oslo som en struktur til etterfølgelse i en mer generell skolesammenheng gjennom å sette studiens fortolkninger i sammenheng med forskning som har overlappende problemstillinger og kontekster. Finnes relevant teori, beskrivelser og tolkninger som bekrefter denne studiens lesninger kan studien vurderes gjennom Thagaards (1998, i Repstad, 2007, s. 135) begrep om troverdighet og bekreftbarhet gjennom analytisk generalisering. Studiens materiale og tolkninger av dette kan dermed ha potensiale til å si noe på en mer generell basis om hvilke momenter man med fordel kan prøve ut og ta i betraktning når kunstnere utøver praksis i skolesammenheng.

Hva innebærer det etiske perspektivet i praksis?

Studien er meldt inn og godkjent av NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Widerberg (2001, s. 165) definerer kvaliteten på kvalitativ forskningen som proposjonal med det etisk perspektivet og påpeker hvordan det etiske ansvaret må gå som en rød tråd gjennom alle leddene i forskningsprosessen fra temavalg til oppsummerende konklusjoner.

I studien er elever og lærer anonymisert, men ikke kunstnere og skole. En av begrunnelsene for å ikke anonymisere er at kunstprosjektet er unikt i norsk skole- og kunstsammenheng og dermed vil både kunstnere og skole lett kunne gjenkjennes. Et viktigere poeng er studiens dialogiske karakter der kunstnerne som forskningsdeltakere i stor grad er medskapere av

kunnskapen som genereres. Å presentere kunstnerne som identifiserbare sees som en naturlig konsekvens av dette. Det er likevel forskeren som gjør utvalg av sitat og utsagn og styrer hvilken kontekst utdragene skal tolkes i lys av. Dette asymmetriske maktforholdet mellom forsker og forskningsdeltaker krever at forsker ivaretar forskningsdeltakerne på en respektfull måte og er bevisst hvordan deltakerne framstilles i lys av de utsagn som velges. Problematikken er møtt blant annet gjennom å involvere forskningsdeltakerne i forskerens tolkningen av forskningsdeltakernes utsagn, og de har fått vurdere og godkjenne siste versjon. Lærerens utsagn er også tatt i bruk i framstillingen, men læreren har ikke blitt involvert i analysemomenter da det er den kritiske dialogen med kunstnerne som har stått i fokus. Dette er et argument for å presentere de ulike aktørene på ulik måte der læreren anonymiseres.

Dette kapitlet har sett på hvordan studien imøtegår vitenskapelige krav til kritisk vurdering innen fag og yrkesdidaktikk som forskningsfelt, hvordan kriterier og begreper avhenger av vitenskapsteoretisk posisjonering. Studien er videre søkt plassert i dette landskapet. Studien vil nå over til å presentere empirisk materiale og fortolkninger av dette

4. PRESENTASJON OG FORTOLKNING AV RESULTATER

4.1 Presentasjon og fortolkning av empirisk materiale

Jeg har funnet det hensiktsmessig å bygge det empiriske materialet direkte inn i analysene og fortolkningene. Framgangsmåten framstilles av Repstad (2007, s. 144) som relevant for å kunne knytte teori og empiri tett sammen. Denne formen å formidle materiale på har vokst fram som en naturlig konsekvens av studiens dialogiske prosesser der fortolkning og analyse har utviklet seg parallelt med genereringen av det empiriske materialet. I kunstinformert kvalitativ forskning er det også et definerende element at formen materialet representeres gjennom henger sammen med prosessen (Knowles & Cole, 2008, s. 67). Representasjonsformen ansees dermed som en del av innholdet og innholdet som en del av formen.

Sitater markeres i kursiv for å skille de fra forskerens tekst og [...] markerer når noe er utelatt i et sitatet. Ulempen ved å ikke presentere materiale i et eget kapittel kan ifølge Repstad (2007, s. 144) svekke leserens muligheter til å skille mellom forskerens fortolkninger og aktørenes perspektiver. Noe som igjen kan gjøre det vanskeligere for leseren å gjøre kritiske vurderinger og komme fram til andre fortolkninger enn forskerens. I et aletisk hermeneutisk perspektiv fokuseres det på at det ikke finnes ”rene rådata” som kan legges fram i et presentasjonskapittel. Forskeren er både tekstskaper og teksttolker. I tråd med en slik tilnærming har studien lagt vekt på å skape troverdighet og transparens gjennom en synliggjøring av forskerens forforståelse som medskaper i arbeidet med å frambringe kunnskap gjennom å opprettholde en tett forbindelse mellom forskerens forforståelse og den genererte empirien.

Meningsfortetting, sitat og mapping

Empirisk materialet fra intervju, dialoganalyse og observasjon gjort under feltarbeid vil presenteres som meningsfortetting og sitat. Denne framgangsmåten der utsagn klippes ut av sin sammenheng og brukes der forskeren synes de passer best kan være problematisk. Widerberg (2001, s. 140-141) peker på at utvalget av sitater bør motiveres og gjøres eksplisitt, og argumenterer videre med at det er den enkelte studiens formål som bestemmer hva som

ansees som legitime utvalgskriterier. I metodedelen har jeg beskrevet hvordan jeg har arbeidet med mapping i jakten på mening i materiale. Mapping tas også i bruk som form for å presentere generert empirisk materiale gjennom en tolkningsfigur.

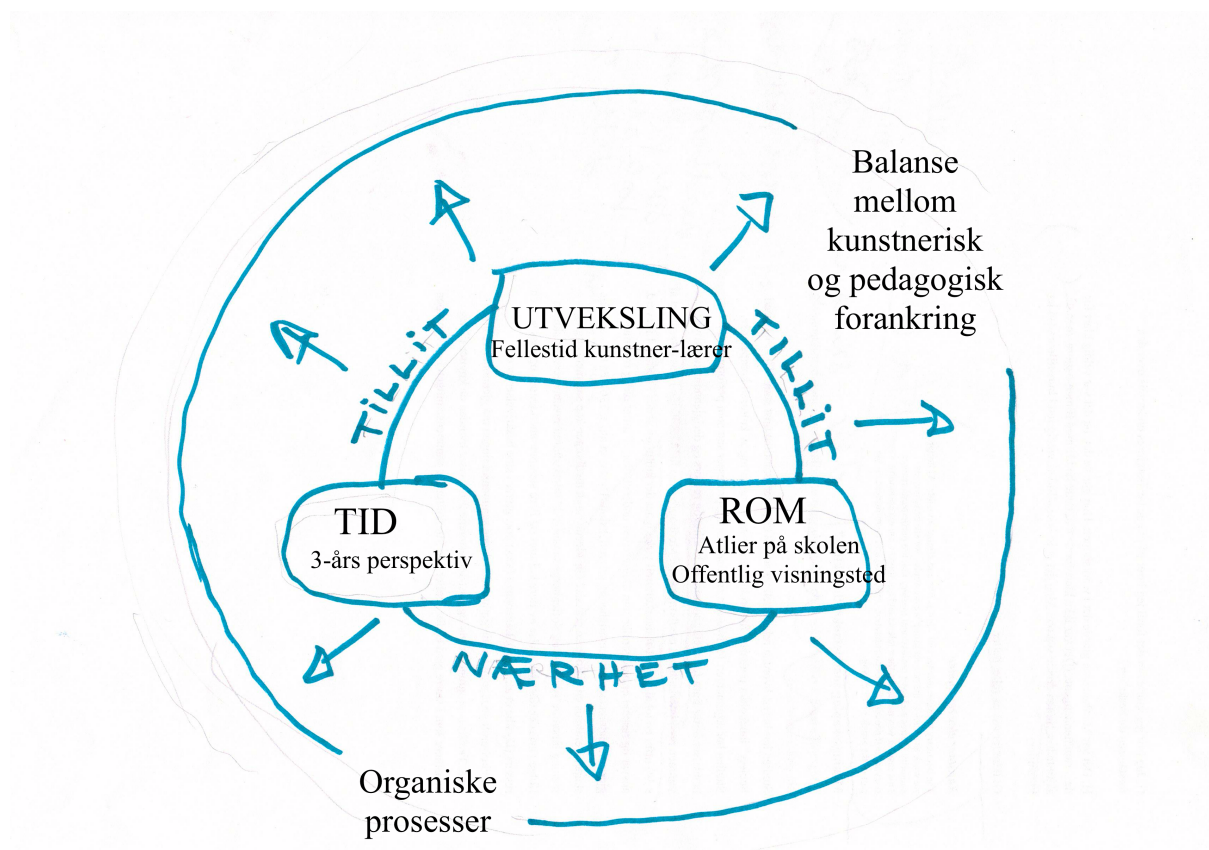
I denne delen vil først materialet og tolkninger som berører strukturelle og organisatoriske aspekter presenteres. Deretter vil jeg ta for meg materiale som identifiserer og beskriver de estetiske erfaringene og tilbyr mulige lesninger av læringspotensial som oppstår i en delt estetisk praksis. I begge momentene vil kunstnerens kompetanse være av avgjørende betydning.

I beskrivelsene og tolkningene vil terminologi fra et didaktisk perspektiv forankret i en pedagogisk kontekst og perspektiv mer forankret i kunsten benyttes og blandes. Hensikten med dette er å danne forbindelser mellom kunst og pedagogikk og som ifølge Aure (2013) kan bidra til danne grunnlag for en refleksiv didaktisk praksis på kunstens premisser. Samtidig vil jeg som Helguera (2011) løfte fram de didaktiske aspektene i relasjonell- og sosialt engasjert kunst gjennom å poengtere material og teknikk valg som didaktiske komponenter.

Studiens problemstillingen gjentas her: Hvordan dannes relasjonene mellom kunstner-elev-lærer i samarbeidet mellom Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skole? Hvilken betydning får relasjonelle aspekter for kunstmøtenes læringspotensial? Problemstillingen er videre operasjonalisert i forskningsspørsmålene: 1) Hvilke rammebetingelser og strukturelle kjennetegn eksisterer i Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skoles samarbeid?, 2) Hvilken kompetanse blir utfordret hos kunstneren? og 3) Hvordan identifisere og beskrive læringspotensialet som trer fram i kunstmøtene?

4.2 Didaktiske komponenter i en delt estetisk praksis

I et av forskningsspørsmålene spør jeg hvilke rammebetingelser som dannes i samarbeidet mellom Sofienberg skole og Tenthaus Oslo. Jeg har i materialet valgt å løfte fram tre aspekter som ser ut til å ha betydning på mange områder. Det ene er det lange tidsperspektivet Tenthaus Oslo har når de går inn med kunstpraksis på den pedagogiske arenaen, og det andre aspektet involverer den nærhet som oppstår gjennom kunstnernes lokalisering av atelier på skolen. Det tredje aspektet handler om fellestid for læreren og kunstnere.



Figur 5. Didaktiske komponenter i en delt estetisk praksis (Ulrichsen, 2014).

Figur 5. viser en mapping av de didaktiske komponentene som inngår i det jeg i studien kaller rammebetingelser for en delt estetisk praksis. Tidsperspektivet, lokalisering av atelier på skolen, et nært tilknyttet visningssted og utveksling mellom lærer-kunstner tolkes som definerende element i det systematiske samarbeidet mellom kunstscene og skole og åpner for organiske prosesser preget av tillit og nærhet som balanserer kunstnerisk og pedagogisk forankring.

Tid og rom som materiale

”Tilliten mellom oss er grunnleggende”

Tillit mellom lærer og kunstner betegnes av kunstnerne som et grunnleggende premiss for utvikling av praksis. Hva innebærer denne tilliten og hvordan oppstår den? I det første intervjuet beskriver Eriksen hvordan de kort introduserer for læreren hva de skal gjøre, men:

Vi problematiserer ikke overfor læreren. Læreren blir ikke bedt om å ta ansvar for noe de ikke har kompetanse i [...] Vi kan ikke samarbeide tett med de, det vil ta altfor mye tid og resurser, vi har ikke kapasitet til å undervise lærerne. Det blir et mye heftigere opplegg hvis vi skal involvere lærerne [...] Lærerne skjønner hva vi holder på med, hva prosessen dreier seg om (Eriksen, intervju, jan. 2013).

Kunstnerne løfter fram hvordan delt praksis i lange tidsperspektivet bidrar til at læreren tilegner seg egne erfaringer i kunstmøtene, de ser hvordan Tenthaus jobber og hvordan elevene utvikler seg over tid. Konsekvensene av dette tillitsforholdet er blant annet at lærerne forstår behovet for å oppløse timeplanen og la kunstnerne arbeide med elevene periodevis i mer intense bolker. At en av kunstnerne har jobbet på skolen som språklærer tidligere kan ha hatt betydning i oppstarten av prosjektet, men viktigere ansees kunstnernes beskrivelser av hvordan tilliten mellom kunster og lærer vokser fram over tid, og at det lange tidsperspektivet legger grunnen for å utvikle en gjensidig forståelse og få økt innsikt i hverandres felt.

”Nærhet som en basis”

I tillegg til å ta i bruk tid som materiale ser kunstnernes fysiske lokalisering av arbeidsplass på skolen ut til å få betydning. Eriksen betegner dette som ideelle åpne rom. Kunstnerne i Tenthaus har i perioder hatt atelier på skolen¹² og beskriver hvordan dette påvirker deres forhold til elevene og skolehverdagen. I intervjuene har begrepet nærhet kommet opp i mange av beskrivelsene kunstnerne gir:

Vi er mye tilstede også når vi ikke har prosjekter, vi treffes i gangene og på do. Elevene spør: Når kommer dere? Noen ganger bruker læreren vårt atelier for å snakke med elevene [...] Dette skaper en nærhet som er en basis for prosjektet (Moi, intervju, feb. 2013).

I samtale med Eriksen et halvt år senere snakker hun om kostnadene av å flytte arbeidsplassene ut av skolebygningene og til andre lokaler:

¹²På grunn av flytting av skole og utfordringer i forhold til å få tilgang til atelier utover skolens åpningstider har kunstnerne i perioder hatt arbeidsplass utenfor skolebygningen.

Jeg må si at jeg synes det er et stort savn å ikke ha atelier på skolen. For den uformelle kontakten man hadde var ganske viktig for å holde prosjektet synlig blant elevene. Du vet, når vi hadde atelier der var vi påminnet om skolen og elevene som deltakere hele veien, men nå sitter vi et gallerilokale hvor fokus kan lett skifte til kunstneren. Jeg føler jeg må hente meg inn hele veien. Ok, men elevene, hvor er de, det der er et tyngre arbeid. Out of sight out of mind – man mister de av synet. Det var også kontakter som ble opprettet med elever som ikke var en del av gruppen. Som var interessert i hva vi drev med, som vi hadde dialog med - det har vi ikke nå (Eriksen, dekonstruerende dialog, mai, 2014).

Kunstnerne beskriver her hvordan kontakten og nærheten til elevene gjennom å ha ateliervirksomhet i skolebygningen styrker relasjonen mellom elev og kunstner som ramme for kunstmøtet. Nærheten skaper også forutsetninger for å inkludere elevene i utviklingsarbeidet og blir på denne måten et fundament for at de didaktiske valgene springer ut fra en interaktiv prosess som rommer gjensidig relasjonsbygging.

Intensjonen var at også det offentlige visningsstedet skulle lokaliseres i skolebygget. Ved å arbeide ut i fra ”ideelle åpne rom” som Eriksen (dekonstruerende dialog, mai, 2014) betegner det, ikke bare gjennom atelier, men også ved å etablere det offentlige visningsstedet på skolen, ønsket kunstnerne å styrke nærheten i alle ledd. Et visningssted for samtidskunst i skolebygningen, mener kunstnerne, ville fått ringvirkninger både for skolen og på kunstscenen. Ulike årsaker, ifølge kunstnerne både praktiske og kommunikative, gjorde det imidlertid vanskelig å gjennomføre, og visningsstedet ble istedenfor etablert i et annet lokale utenfor skolen. Moi beskriver:

Vi har prøvd å forholde oss uavhengige til skolesystemet, samtidig som vi har vært en del av skolen i form av atelierplass. Det har til tider vist seg å være en vanskelig balansegang. I et av våre senere prosjekt, hvor kunstneren Pfelder var invitert til å lage en installasjon på skolen, viste dette seg å by på praktiske utfordringer. Hans verk var planlagt å være en labyrint i skolens kjeller hvor man skulle kunne gå seg vill, miste orienteringen, men til slutt komme frem til en møteplass. Installasjonen var stedsspesifikk og inspirert av minner om en forsvunnet skoletid i møte med kunstnerens eldre jeg. Labyrinten og utstillingen lot seg ikke gjennomføre blant annet på grunn av gjeldende brannforskrifter og skolens åpningstider. Vi møtte her grensene for hva som var mulig å gjennomføre i form av kunstproduksjoner på denne skolen. Men eksemplet viser at det finnes potensial for å tilegne seg mer erfaring via grensesprengende kunst ved skolen, enn det å bare lage verksteder for barn og unge. Hva skjer når kunstneren må forholde seg til begrensninger som oppstår i møtet med institusjonen? Det er tydelig at forhold i skoleverket i praksis er en vesentlig del av dette kunstprosjektet. Det å utfordre rammebetingelsene innenfra, gjennom tett dialog med lærere, elever og ledelse, kan være med på å utvide mulighetene for hva og hvor kunst kan være i dag (Moi, samskriving, sept. 2013).

Kunstnerne påpeker at idealet de har jobbet for har vært å flytte kunstinstitusjonen inn i skolen da de ser for seg at det ville fått implikasjoner for møtet mellom disse to sektorene. Selv om dette ikke er gjennomført, ser jeg det likevel som en viktig del av Tenthaus Oslos

prosjekt fordi idealet peker på en holdning og driver prosessen i en retning som bidrar til at grensene for hva som er mulig innenfor de på forhånd gitte rammebetingelsene utfordres og dermed skapes nye rammebetingelser, som igjen gir muligheter for andre kunstdidaktiske valg.

Balanse mellom kunstnerisk og pedagogisk forankring

Det andre forskningsspørsmålet ser på hvilken kompetanse som blir utfordret hos kunstnerne når de deltar på den pedagogiske arenaen. I studien defineres forholdet og dynamikken mellom kunstnerens kunstneriske- og pedagogiske forankring som en vesentlig rammefaktor. Som Østern (2013, s. 35) spør jeg: Hva er det en kvalifisert kunstner kan bidra med i en pedagogisk kontekst som ikke pedagogene kan?

Etter hvert som min forståelse for fenomenet Tenthaus Oslo har utvidet seg gjennom generering og tolkningen av empirisk materiale og integrering av teoretisk bakgrunnsmateriale, har jeg beveget meg fra en posisjon der jeg har vært opptatt av definere og skille mellom de ulike tilnærmingene til å fokusere på synergieffekten når tilnærmingene møtes. Det er den integrerte praksis som er av interesse her, men for å vite hva som skal integreres med hva er det nødvendig å artikulere det utydeligste punktet i møtet mellom kunst og pedagogikk. Kunstneriske prosesser er, ifølge Østern, Stavik-Karlsen og Aalberg (2013, s. 273), bærer av et uforløst potensiale i produksjon av viten og kunnskap. Med integrering som mål er det derfor av betydning å separere gjennom artikulering.

”Det er en organisk prosess”

Begrepet organisk har kommet opp mange ganger i intervju og dialog når kunstnerne har beskrevet sin praksis, og jeg har valgt å knytte dette an som et definerende element som karakteriserer den kunstdidaktiske utøvelsen i Tenthaus Oslo. Den organiske tilnærmingen tolkes i studien som en konsekvens av rammefaktorene og muliggjøres gjennom de didaktiske komponentene. I en prosjektbeskrivelse fra 2014 framheves betydningen av at prosjektet utvikler seg på en organisk måte som inkluderer tilbakemelding fra deltakere og kunstscene. Eriksen beskriver en organiske utvikling som en prosessorientert form i følgende utsagn:

Ideutviklingen er den kreative prosessen som kan defineres som kunstpraksis. Det er en organisk prosess. Vi skriver ikke ned ting. Det blir til i løpet av møtene, samtalen, vi stoler på hverandre. Motivasjon er at det skal være gøy. Den strategiske utviklingen, hvor skal dette inn, hvilket program, hvor søke penger og så videre det gjør jeg [...] Elevene gjør en slags datainnsamling, men vi som kunstnere formgir. Noen ganger er elevene med, men vi tar mer styring. For eksempel plakatene på Carl Berner der jeg kommer inn med en ide der vi skal jobbe med den ideelle skolen og skoleregler. Elevenes stemmer er materialet vi formgir (Eriksen, intervju, jan. 2013).

Moi beskriver videre:

Prosjektet kom til underveis, som en prosess där vi såg vad som kanskje hade saknats tidigare i prosjekter og där vi bestämte oss för att göra något praktisk med eleverna. Ideen var också att göra något som kan henga på skolan som ett resultat och som kunne hålla på över längre tid. Det startade med att vi ställde en del frågor. Ett av svaren nämde Eufkrat og Tigris och det blev en utgångspunkt i projektet. Det och at Akersälven flyter inte långt från skolan. Vi bestämde oss för att undersöka dem visuellt och det startade med att vi tog en vandring längs Akerselva där vi prövade se på den och området tillsammans med eleverna. Under vandringen fant vi en del ting som vi sen tog avstöpning av och la inn i relieffen/slutresultatet, vi bad också alla om att ta med sig ting til det. När vi jobbade delade vi in eleverna i grupper, någon fick rita upp älvarna från kartor, några fick hålla på med lera ock gips ock några fick vara med ock säga. Relieffen utvecklade sig i prosess med eleverna ock de fick bestämma innanför de ramar som vi gav (Moi, samskriving, sept. 2013).

Gjennom Moïs beskrivelse av prosjektet Different Rivers tydeliggjøres valg i lange tidsperspektiv og kartlegging for å sentrere aktivitet i elevenes livsverden. De didaktiske valgene åpner muligheter for å skape forventning og eierskap både hos elever og lærer. Den organiske tilnærmingen ser ut til å vokse fram i en praksis der tid og rom anvendes som elementært materiale og som igjen legger grunnlaget for transdisiplinære arbeidsprosesser mellom kunst- og skolefelt basert på tillit og nærhet mellom aktørene.

”Det er viktig at kunstneren ikke kun er pedagog”

De to kunstnerne har ulik bakgrunn og ulike forutsetninger for å beskrive møtet mellom kunstneriske og pedagogiske prosessene som oppstår i Tenthau Oslos praksis. Eriksen har jobbet som lærer i det offentlige skoleverket og har pedagogisk utdanning i tillegg til kunstakademiet. Kunstneren løfter fram betydningen av en kunstnerisk forankring:

Vi vil være frie fra lærerplanene [...] vi tenker ikke på læringsutbytte, men på elevenes utvikling [...] Vi vil ikke at kunst skal være et fag, men en egen ting [...] Våre opplegg kommer som et resultat av masse forberedelser. Dette er høyt utviklet pedagogikk - ikke bokbasert kunnskap, men basert på de personlige erfaringene vi som kunstnere tar med oss inn. Oppleggene har jo mål! I arbeidet med relieffene for eksempel var det et mål at de skulle få vise hvem de er...den bevegelsen...hvem de var og hvem de er nå...identiteten, ikke sant. I Mona Lisa ville vi vise at i samtidskunsten er ideen om materialitet oppløst. Det er kompliserte saker vi holder på med [...] Du kan ikke være en atelierkunstner, men man må ikke overdrive den pedagogiske kompetansen, den naturlige læreren er den beste læreren, den som er mest engasjert - Kunstneren har språket! Det er viktig at kunstneren ikke kun er pedagog, den kunstneriske forankringen er den viktigste. Tenthau tar inn kunstnere som

er spesialiserte og har sterkt fagfokus. Det at elevene møter kunstnere som jobber med kunsten daglig er kjempeviktig (Eriksen, intervju, jan. 2013).

Eriksen løfter fram betydningen av at de to andre kunstnerne har oversikt over kunstfeltet og hvordan dette er tilegnet gjennom lang tids praksis som yrkesaktive profesjonelle kunstnere. Hun oppfatter ikke de to andre kunstnerne i prosjektledergruppa som dårligere pedagoger selv om de mangler det pedagogiske språket og begrepene, men peker likevel på hvordan høy lærertetthet i prosjektet og mye individuell veiledning stiller andre krav enn når en lærer står alene i formidlingssituasjon foran en klasse med 30 elever. Eriksen har selv har gått inn i det pedagogiske feltet og kan derfor kommunisere med skolen innenfor en pedagogisk diskurs og føre de to sektorene sammen.

Moi, den andre kunstneren, har jobbet med relasjonelle og deltakerbaserte kunstprosjekter i 15 år, men har ingen pedagogisk utdanning:

Jeg er ingen pedagog og vet ikke noe om pedagogikk eller kunstpedagogikk [...]vi ville ta utgangspunkt i det som manglet i våre tidligere opplegg - hva som ikke fungerte - vi ville gjøre noe mer praktisk (Moi, intervju, feb. 2013).

Moi peker videre på hvordan de fra begynnelsen har vært tydelige på at de ikke skal ha en lærerrolle og ansvaret for det disiplinære. Dette har vært en uttalt rollefordeling mellom kunstnere og lærer i prosessen. Moi motiverer dette med at de ikke vil blande sammen sin rolle som igangsetter og veileder av kreative prosesser med den autoritære delen av lærerrollen som setter grenser og stiller krav. Derfor opererer de heller aldri uten læreren tilstede. Moi beskriver prosessene uten de pedagogiske begrepene og jeg identifiserer i hennes utsagn betydningen av varierte opplæringsaktiviteter, kunstneren som veileder og didaktiske valg som forutsetter refleksjon over tidligere erfaring.

I kunstnerens utsagn kan det se ut som det finnes et motsetningsfylt og ambivalent forhold til vektleggingen av det pedagogiske henholdsvis det kunstneriske når kunstneriske og pedagogiske prosesser møtes. Selv om det kan synes som det ligger en motvilje mot å framheve den pedagogiske kompetansen, antyder materialet at kunstnerens interdisiplinære fagbakgrunn er betydningsfullt da det innebærer at de er forankret både i det pedagogiske og det kunstneriske feltet. Den pedagogiske kompetansen får muligheter til å bli artikulert og uttalt innenfor kunstnergruppen og dette øker mulighetene for at kunnskap som genereres i prosjektene kan formidles i begge felt. Aure (2013, s. 1) etterspør også en kunstdidaktikk på

kunstens premisser som er tydelig og refleksiv i forhold til de didaktiske elementene som inngår i praksis. Jeg har løftet fram materiale som peker på hvordan didaktiske komponenter som tid og rom legger grunnen for en kunstdidaktisk utøvelse som balanserer en kunstnerisk og en pedagogisk forankring.

Utvexling som materiale

Empirisk materiale forteller også om betydningen av en konstruktiv relasjon mellom lærer-kunstner for utviklingen av transdisiplinære utforskende læringsprosesser. Forskning på lærerens rolle i kunstmøter gjennom DKS tillegger lærerens holdning og innstilling stor betydning for elevenes utbytte og utnytting av kunstmøtenes potensiale som kunnskapsproduksjon (Christophersen & Breivik, 2013). Lærerens rolle betegnes av kunstnerne i Tenthaus Oslo også som avgjørende for utviklingen av prosjektene. Gjennom lærerens aktive deltakelse i kunstmøtene sammen med og på lik linje med elevene dannes det et tillitsforhold mellom aktørene og innad i gruppa.

Selv om kunstnere og lærere jobber sammen i et lengre tidsperspektiv, avdekker materialet at det er behov for å implementere mer fellestid mellom lærer og kunstner både i planleggingsfase og ikke minst evaluering. Eriksen (dekonstruerende dialog, mai, 2014) uttaler også eksplisitt at det er behov for en arena der kunstnere og pedagoger kan møtes over en genuin interesse for elevene. Følgende dialog viser problemstillinger rundt dette:

Ulrichsen: Som jeg tolker materialet er det en stor bevegelse fra da dere startet, mer isolert uten å ønske så mye integrering i forhold til læreplanen - med tanke på å binde prosjektene opp mot læringsutbytte.

Eriksen: Ja, altså når jeg leste hva du hadde skrevet om dette - dette er noe vi har sagt og stått på i forhold til lærerne, ledelse og administrasjon. Det begynte egentlig med at vi ikke ville gå i konkurranse med Kunst og håndverksfaget. Jeg kan jo hele den læreplanen, vi har spisskompetanse på mye som er i læreplanen, men det er uinteressant for oss å jobbe opp mot den lærerplanen. Det betyr ikke at vi ikke jobber pedagogisk og målrettet, så jeg føler det var en mistolkning at vi går våre egne veier - sånn helt på siden. Jeg ser det som en type kunnskapsproduksjon vi driver med, ganske heftig, men vi er ikke i den situasjonen hvor vi kan analysere det, for vi står midt oppi det. Og det synes jeg er lærerens jobb og inntil nå har ikke læreren gjort det. Vi har ikke spurt om det, vi vil at læreren skal være med og få mest mulig ut av det. Men det er klart et stort skritt framover om vi kunne forberede ting sammen sånn at de klarte å sette inn - hva de så som sine mål i våre prosjekter, det ville vært en vei å gå. Men det krever en annen type av organisering, mye mer omfattende, det tror jeg at jeg har sagt før.

Ulrichsen: Ja men sånn som jeg har forstått det, har dere søkt midler til å utvikle den biten Eriksen: Jeg synes at det ville styrke prosjektet, i forhold til det å stå i skolen, som det er nå ser det ut som et kunstnerisk utviklingsprosjekt. Det blir noe annet å ta det i en annen fase.

Ulrichsen: Så du tenker at det som jeg hadde trukket fram, at jeg tolket det inn som at dere tok en slags avstand, det var rett og slett en slags mistolkning?

Eriksen: Vi ville ikke jobbe med det, men det betyr ikke at det ikke er relevant [...] jeg som språklærer ser at det arbeidet vi gjør er superrelevant i forhold til læring, språk og identitetsutvikling, men det var et valg vi tok. Det er sånn DKS går inn når du søker, i hvert fall i Oslo som er knyttet opp til skoleetaten, den er førende, der står det, hva slags LP-mål har du i opplegget - ok, jeg kunne gjort det, men hvorfor det? Fordi kunst, de tingene vi gjør i seg selv er tverrfaglige prosjekt. For eksempel Different Rivers-prosjektet, når vi snakket med elever, så var det nord, sør, tredimensjonalt, ikke sant, det var matte, geografi, historie, arkeologi, mange forskjellige lag inn i det prosjektet. Skal vi da bruke masse tid på å finne ut hvilket LP-mål som finnes her, når en lærer kan gjøre dette ved å komme inn i 5 minutter å si; der – der – der – der. Det er ikke våre fag.

Ulrichsen: Men hvorfor har dere ikke bedt de om å involvere seg?

Eriksen: Du vet at det som jeg synes er den største utfordringen er fellestid med lærerne – altså vi i Tenthous, tre av oss, det er vanskelig nok å få oss tre inn i samme rom samtidig. Lærerens tid er så bundet opp til andre møter, de møtene vi har med læreren er ofte i lunsjpausen eller i et friminutt. En lærer kan, men ikke den andre, det der er ikke så lett. Også er det den utviklingen av prosjektet, for eksempel Different Rivers, det starter med en bunnide, den estetiske utviklingen kommer steg for steg etter de ulike møtene med elevene, da blir det enda vanskeligere, når det skal gå over lengre tid.

Ulrichsen: Hva blir vanskeligere?

Eriksen: Å fastsette LP-mål på forhånd, fordi men vet ikke hva man er inne i før man er der.

Ulrichsen: Men det at læreren er med hele tiden, underveis, vil ikke det da gjøre at de kan?

Eriksen: Jo, men jeg tror at når du skriver det som læreren sier, han har en veldig bevissthet over læreplanen og målene, men vi har ikke bedt han om å gå inn i det fordi det er et ekstra arbeid for han i forhold til vårt prosjekt. Vi tar veldig mye tid fra hans undervisning som det er, men han ser utbytte av det, jeg tror han har musikk på lærerhøgskolen, så han ser verdien av den estetiske erfaringen (Eriksen, dekonstruerende dialog, mai, 2014).

Istedenfor å integrere læreplanmål som en mer teknisk og overfladisk øvelse, etterlyser Eriksen muligheter og møtepunkt der pedagoger og kunstnere kan møtes med en genuin interesse for elevene. Selv om kunstnere og lærere jobber tett sammen over lengre tidspunkt, ser det ut til at det er et behov for å implementere mer fellestid mellom lærer-kunstner både i planleggingsfase og ikke minst evaluering. Dialogen ovenfor peker på: 1) betydningen en konstruktiv relasjon mellom lærer-kunstner kan ha for utviklingen av transdisiplinære utforskende læringsprosesser og 2) et behov for gi rom for og å strukturere utvekslingen mellom kunstner-lærer. Jeg har som en konsekvens av dette definert fellestid mellom lærer og kunstner som en vesentlig didaktisk komponent for å danne transdisiplinære prosesser der utforskende læring står i sentrum av en delt estetisk praksis.

Tenthaus Oslo og Sofienberg videregående skole har skapt en alternativ struktur for lærer-kunstner-elev å møtes i, basert på lange tidsperspektiv, fysisk tilstedeværelse gjennom ateliervirksomhet på skolen og drift av tilknyttet visningssted. I hvilken grad gir så denne strukturen muligheter for å integrere praksis i elevenes skolehverdag? Læreren (feltnotater, mai, 2013) uttaler at han ikke tar med stoffet fra kunstmøtene tilbake til klasseromskonteksten og begrunner dette med fokus på mestringsfølelse. Samtidig beskriver kunstnerne hvordan elevene jobber med oppskrifter i norskfaget i forkant av kunstmøtet i Flatbread Society. Jeg kommer tilbake til dette i neste kapittel, men poenget her er hvordan disse uttalelsene kan tolkes som et tegn på at Tenthaus Oslos praksis integreres i elevenes skolehverdag, men at det ser ut til å være et potensiale for å skape mer bevissthet om hvordan denne utvekslingen og integreringen foregår. Noe Tenthaus Oslo også formulerer i sine siste prosjektbeskrivelser gjennom å fokusere på tettere samarbeid med læreren og forankring av praksis i den generelle læreplanen.

Kunstnerne i Tenthaus Oslo situerer seg fysisk innenfor skolens rammer, men holder samtidig på sin posisjon som uavhengige og selvstendige aktører. Økonomisk og strukturell uavhengighet ser ut til å bidra til å gi kunstnerne handlingsrom til å følge en organisk prosess der de kan endre sin praksis etter hvert som den utvikler seg. Ifølge Eriksen (intervju, jan. 2013) ville denne måten å jobbe på vært vanskeligere hvis de i større grad hadde vært bundet opp mot skolens ulike krav. I dialogen har vi brukt tid på å diskutere hvorvidt en forpliktelse i forhold til for eksempel læreplanmål ville gitt andre muligheter for å påvirke skolens innhold på et mer systematisk og dyptgripende nivå.

Hensikten med denne delen har vært å skape en forståelse av hva som konstituerer Tenthaus Oslos praksis gjennom å se på sammenhengen mellom didaktiske komponenter og den kunstpraksis og kunstdidaktikk som utøves. Jeg har her navngitt didaktiske komponenter i Tenthaus Oslos kunstpraksis gjennom å se på utveksling, tid og rom som materiale i en delt estetisk praksis der tillit og nærhet ser ut til å være avgjørende både i forhold til utvikling av relasjonen lærer-kunstner og elev-kunstner. Sidorkin og Bingham (2004, s. 7) peker på hvordan det å drive opplæring er ensbetydende med å etablere og bygge utdanningsmessige relasjoner. Mål og utbytte i opplæringen kan ifølge forfatterne defineres som spesifikke former for relasjoner som man utvikler til seg selv, til medelever og til omverdenen. Videre

framhever de hvordan både kunnskap og autoritet bygges i dialektiske forhold der man er avhengig av at andre agerer og kommer i møte.

Den organiske prosessen løftes i materialet fram som et kjennetegn for å utvikle en didaktikk på kunstens premisser og baserer seg på en balanse mellom kunstnerisk og pedagogisk forankring. En organisk utvikling av et opplæringsforløp innenfor en relasjonell pedagogisk tilnærming innebærer ifølge Sidorkin og Bingham (2004, s. 7) utforskende læring og ekspressive mål. I studiens empiriske materiale ansees stabile relasjoner som en forutsetning for at aktørene kan gå inn i usikre, uforutsigbare og potensielt transformative prosesser. Lenz Taguchi (Solli, 2009) referer til Biesta som advarer mot å forsøke å vurdere eller bedømme det som blir til før det har skjedd når hun sier: ”Vi må la ting skje først og deretter bedømme det. Gjør vi det ikke slik, risikerer vi å utelukke verdifulle muligheter som vi ikke har evnen til å forutse!” Å ta i bruk estetiske læreprosesser og kunstneriske intervensjoner kan være en retning å gå for å utvikle en alternativ pedagogisk autoritet som Lenz Taguchi (Solli, 2009) etterlyser. De didaktiske komponentene utveksling, tid og rom løftes fram i det empiriske materialet som forutsetninger for en utvikling av organiske og utforskende læreprosesser. Hvordan kunstmøtenes læringspotensial i rammen av ovenfor nevnte didaktiske komponenter kan beskrives og tolkes vil i det videre presenteres.

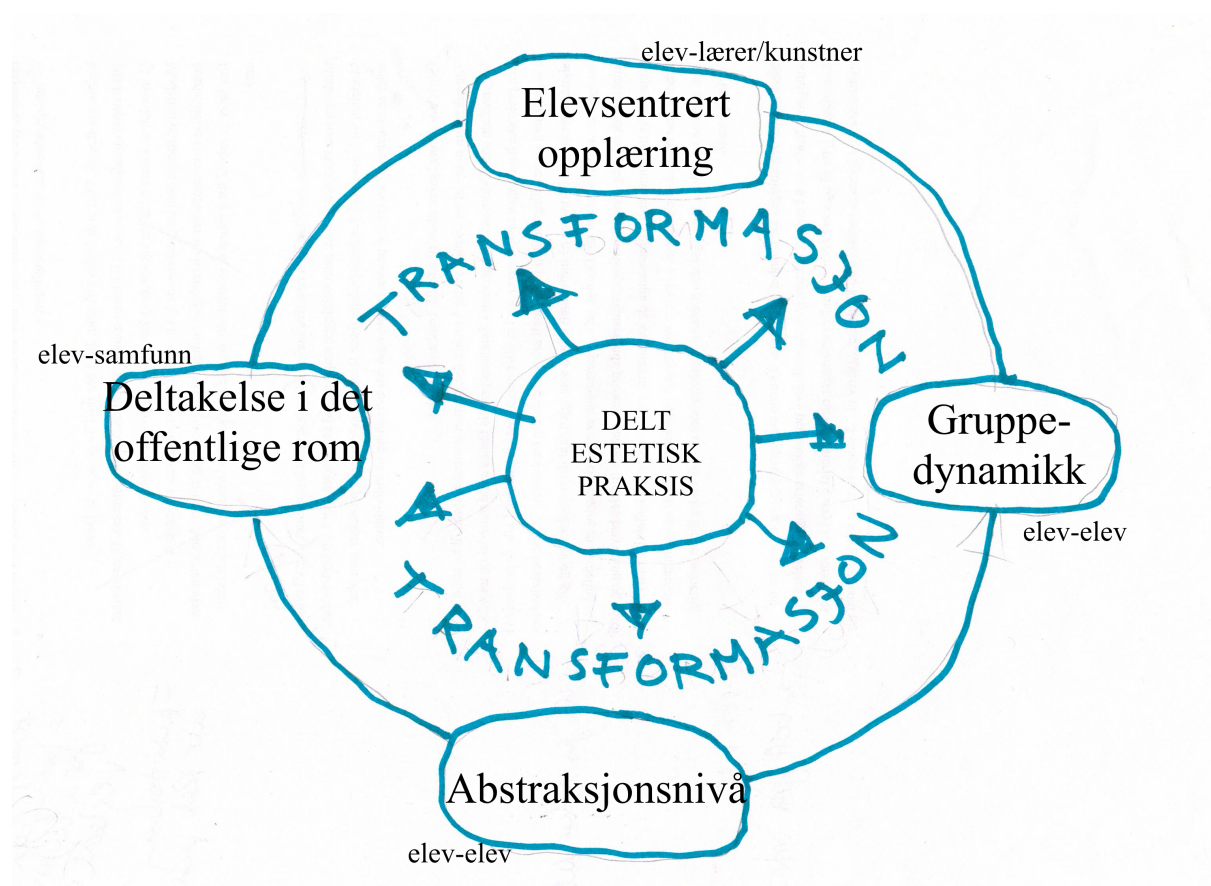
4.3 Potensialet for læring i en delt estetisk praksis

I denne delen vil jeg belyse hvordan potensialet for læring i et estetisk perspektiv kan forstås gjennom to ulike prosjekter i regi av Tenthau Oslo, i tillegg vil jeg benytte meg av generelle beskrivelser fra kunstnerne. Den ene innfallsvinkelen er Eriksens beskrivelse av prosjektet Patters of Inclusion. I det andre eksempelet tar jeg i bruk et observert kunstmøte mellom elever, lærer, Tenthau-kunstnerne og gjestekunstnere i Flatbread Society. Videre vil jeg kort introdusere de to eksemplene før jeg viser en tolkningsfigur som form å presentere og analysere materialet gjennom.

Tabell 2. Kunstmøte med Patterns of Inclusion (Ulrichsen, 2014).

<p>Patters of Inclusion</p> <p>Eriksen, dekonstruerende dialog, mai, 2014.</p>	<p>Elevene deltok i en filmatisering av barnesangleken Slå-på-ring som visualiserte ideen om at et fellesskap ofte defineres ut i fra tanken om at noen utelukkes. Filmproduksjonen Patterns of Inclusion var utgangspunkt for to workshoper med elever, lærer, kunstneren og representanter fra Tenthaus Oslo. Enkle øvelser og oppgaver sirklet inn begreper som fellesskap, tilhørighet, utelukkelse, vennskap, lojalitet og frykt (Tenthaus Oslo, 2013)</p> <p><i>Patters of Inclusion er et av de sterkeste arbeidene. De workshopene kunstneren hadde der hadde ingenting å gjøre med filmatiseringene, men med det konseptuelle grunnlaget av prosjektet. Hun kom til oss med et prosjekt hun hadde lyst til å gjøre: gjennom å filme elevene ovenfra når de gjorde slå – på – ring – leken. Det så ut som en kjempbra ide, men så tenkte jeg Gud hvordan i all verden, når ideen er så stram, i utgangspunktet så regissert, hva er det vi kan tilby elevene, hva er det vi gjør med elevene, da blir de statister? Så var det diskusjon om workshop og hun sendte to forslag. Den ene handlet om å lage sitt egen selvportrett som collage. I workshopen viste hun et eget selvportrett i collage, snakket litt om teknikk og så klippet og limte elevene og laget sitt eget portrett. Den neste - jeg er ikke helt sikker på hva den oppgaven var, det var noe med identitetsskaping og tidslinje – det var noe om hvordan de hadde kommet dit de var nå – hva som hadde skjedd. Og det la fundamentet for å reflektere rundt: hvem er jeg i det felleskapet. Diskusjonene i begge workshopene gikk på hvordan det var å være en del av noe annet. Hun ba elevene om å ta foto av det de mente var deres felleskap, hun bygget opp konseptuelt rundt ideen om felleskap og inkludering på en kjempesfin måte. Teknikkene var ikke knyttet til filmatiseringen. Så kom filmdagen og elevene var veldig interesserte. De kom på utstillingen hun hadde på Tenthaus og de kom på høstutstillingen der filmen ble vist. De var ikke bare interesserte i å se seg selv, men på en måte så de seg selv i en større sammenheng også. Et veldig vellykket prosjekt i forhold til å formidle det konseptuelle grunnlaget av selve den kunstnerisk ideen. Jeg tenker som så: jeg som kunstner har vist arbeider på en utstilling, så har utstillingspedagogene lagd en workshop rundt det som jeg ikke har vært med å utvikle. Det jeg reagerte på den gangen var at det var materialet og teknikkene de hadde hengt seg opp i og ikke ideen. På en måte viste kunstneren her en god måte å utvikle det konseptuelle grunnlaget i en workshopsituasjon. Og det hadde mer med formidling av det kunstprosjektet enn at de stod der som statister i filmen. De fikk en erfaring av det kunstverket gjennom sin workshopøvelse, sammen med å være med i produksjon, og å se kunstverket. De klarte å se den idemessige sammenhengen.</i></p>
--	---

Figur 6. er en modell over transformativ læringsprosesser modifisert etter Kaihovirta-Rosvik et al. (i Østern, 2013, s. 29) og viser nivåer der det er identifisert mulig potensial for transformasjon i de prosessene en delt estetisk praksis igangsetter i Tenthaus Oslo. Tolkningsfiguren viser hvordan det på et elev til elev-nivå oppstår muligheter for transformasjon av gruppedynamikk og tilgang til et abstraksjonsnivå gjennom praktisk samhandling. I forholdet mellom elev-lærer/kunstner oppstår muligheter for lærer/kunstner til å øke sin kunnskap om elevens læreforutsetninger. En konsekvens av dette kan være bedre forutsetninger for å tilrettelegge for en elevsentrert opplæring som springer ut av og forankres i elevens livsverden. Modellen skisserer også opp et potensial for endring i elevenes forhold til samfunnet gjennom elevenes deltakelse på offentlige arenaer gjennom kunstmøtene. Elementene knyttes sammen gjennom sirkelen som indikerer at alle elementene påvirker hverandre i gjensidig og vekselvis samspill.



Figur 6. Transformativ læringsprosesser i en delt estetisk praksis modifisert etter Kaihovirta-Rosvik et al. 2011 (Ulrichsen, 2014).

En kollektiv meningsproduserende prosess eller en individuell aktivitet som deles med andre?

Kunnskap om material og teknikk ansees som viktig å erobre gjennom et symbolsk språk og i alle faser finner vi, ifølge Østern (2013, s. 29), en pendling mellom individuelt arbeid og deling med andre. I Østerns beskrivelser opplever jeg en vektlegging av det metaforiske uttrykket som individets uttrykk og det kollektive som deling av individuelle erfaringer. Denne beskrivelsen kan gi et inntrykk av at man først må uttrykke noe i en individuell prosess. Formuleringen deling av kunstnerisk erfaring som en meningsproduserende prosess, signaliserer etter mitt syn noe annet enn å det å gjennomgå kunstneriske erfaringer i en kollektiv meningsproduserende prosess. I kunstmøtene Tenthaus Oslo tilrettelegger er en praktisk utprøving med material og teknikk alltid tilstede som base for aktivitetene. Som eksemplene i Flatbread Society og Inclusive Patterns viser veksles det mellom å tilrettelegge for estetiske erfaringer i en kollektiv meningsproduserende prosess og individuell aktivitet som deles med andre. Et utsagn fra dialog med Eriksen utdyper Tenthaus Oslos strategi:

Ulrichsen: Jeg er kanskje mest interessert i hva kunst kan gjøre i forhold til kollektive prosesser, mer enn individuell transformering, selv om det jo vil påvirke det kollektive, men jeg lurer på om du har tanker om de kunstnerne eller de oppleggene dere har - om de har fokus på forskjellige ting? Du snakket også tidligere om den sosiale kompetansen som oppstår. Jeg ser det for eksempel i Flatbread Societies workshop, der er det tydelig at det er det kollektive og samhandlingen, men kanskje det i andre prosjekter er mer individuelt fokus?

Helen: Kanskje du er inne på noe. I Patterns of Inclusion var det individuelle oppgaver, men de jobbet sammen i deler av prosessen. Jeg ser at når vi tre kunstnerne i Tenthaus jobber sammen da lager vi opplegg hvor alle deltar for å lage et produkt, det er en greie, det gjør at de veldig fort inntar roller og lærer å samarbeide, det er de oppleggene vi står for (Eriksen, dekonstruerende dialog, mai, 2014).

Poenget her er å synliggjøre min interesse i Tenthaus Oslos praksis og dermed tydeliggjøre hva som motiverer mitt fokus når jeg videre identifiserer, beskriver og fortolker et mulig læringspotensial i kunstmøtene.

Tilgang til et abstraksjonsnivå gjennom en tolkningsprosess

Gjennom å følge elevene i flere prosjekter beskriver Eriksen en utvikling hos elevene i måten de forholder seg til og responderer i kunstmøtene:

Elevene lager ikke kunst, vi gir dem en erfaring i hvordan man lager kunst, gjennom dette får de forståelse av og tilgang til et abstraksjonsnivå, gjennom en tolkningsprosess. Dette skjer og vi kan se det fordi vi har hatt dem så lenge som vi har. Elevene kan nå bruke språket, fortelle. De er varme og kjærlige, men ga ikke så mye av seg selv i begynnelsen, for eksempel om søsken og sånn. Kunsten har gitt dem en måte, en tillit til at det ikke skjer noe i gruppa (Eriksen, intervju, jan. 2013).

Begge kunstnerne forteller om en ny elev og hvordan de tydelig kunne se de andre elevenes utvikling i sammenligning med henne. Den nye eleven spør; hva er dette? De elevene som har vært med en stund bruker kunsterfaringene som utgangspunkt for å tolke og spør istedenfor; hva betyr dette for meg? Eriksen argumenterer for hvordan dette eksempelet viser at elevene får tilgang til et abstraksjonsnivå gjennom den tolkningsprosessen de går gjennom i kunstmøtene. Denne beskrivelsen setter jeg i sammenheng med det læreren i samtaler under observasjon benevner som utvidede tanker (feltnotater, mai, 2013). Læreren peker på hvordan det skjer noe med språket når de samtidig gjør noe praktisk skapende, og han framhever måten de lekende lett og uhemmet bruker språket for å finne måter å gjøre seg forstått i kommunikasjonen. Denne kreativiteten med språket ser, ifølge læreren, ut til å være betinget av at elevene jobber sammen, samtidig som de gjør noe praktisk. Sosiokulturell læringsteori bekrefter betydningen av de sosiale handlingene og kommunikasjonen mellom elevene (Selander, 2008, s. 32). Innenfor rammen av en relasjonell pedagogikk er det den delte praksisen, i dette tilfelle den estetiske virksomheten, som binder elevene sammen og gir grunnlag for utprøvende tenkning gjennom handling.

I Flatbread Society ser det også ut som utvikling av norskkunnskapene inngår som en naturlig del når elevene veier og måler og forklarer prosedyrene for hverandre og kunstnerne. I lys av Savas (i Østern, 2013, s. 29) beskrivelser av transformative kunstneriske læringsprosesser, kan læringen her defineres som en kvantitativ forandring i mengde kunnskap.

Eriksens (dekonstruerende dialog, mai, 2014) beskrivelser av Patterns of Inclusion viser hvordan elevene går gjennom en prosess der de bearbeider ideen og sitt eget forhold til felleskap og inklusivitet med en konseptuell tilnærming gjennom praktiske øvelser med konkret materiale. På denne måten får de tilgang til det konseptuelle grunnlaget av den

kunstneriske ideen bak arbeidet. Beskrivelsene Eriksen gir av elevenes tolkningsprosess kan i lys av tolkningsfiguren defineres som en fase der elevene får en mulighet for å utvikle både vitenskapelig og metaforisk begrepsformasjon i dialog med andre. Tolkningene elevene gjør, og innsikten de tilegner seg i forhold til det spesifikke temaet i Inclusive Patterns, kan ifølge Sava (i Østern, 2013, s. 30) betegnes som en strukturell forandring i kunstnerisk, kreativ tenkning og bevissthet rundt hvordan individets fantasi fungerer. Arbeidet i workshopen gir elevene estetiske erfaringer mediert gjennom kunstkonvensjoner der elevene får gjennomgå og bearbeide det aktuelle temaet både med kroppen og tankene, hver for seg og i samspill. I prosessen blir forbindelsen mellom praksis og teori, virkelighet og representasjon/symboler, og sosial og estetisk virkelighet synliggjort. Modellen viser til hvordan en fase i læringen innebærer at den enkeltes erfaringsbakgrunn kan få betydning i en større kulturell sammenheng.

Gruppedynamikk og elevsentrert opplæring

Jeg vil videre se på hvordan materialet antyder at den delte estetiske praksisen i Tenthous Oslo bærer potensialet til å bevege gruppedynamikken i klassen og kan gi læreren større forutsetninger for å tilrettelegge elevsentrert opplæring.

Sava i (Østern, 2013, s. 29) peker på hvordan det lærende individet kan forandre sitt forhold til seg selv og til andre i transformasjonene som en kunstnerisk læringsprosess innebærer. Læreren (feltnotater, mai, 2013) beskriver hvordan klassen har blitt bedre på å samarbeide og hvordan det i Tenthous-prosjektene oppstår ulike konstellasjoner på tvers av de vanlige klikkene. Han spør seg om prosessene de har gått gjennom i kunstmøtene de siste tre årene kan være en bakenforliggende årsak til det han opplever som et bedre samarbeids- og læringsmiljø i klassen.

I Flatbread Society har kunstmøtet fokus på prosess og meningsskapning, framfor resultat og produkt. Istedenfor individuell aktivitet er det dialog og samhandling som rammer inn de estetiske læringsprosessene. De ulike arbeidsplattformene, inkludert arbeid med material og teknikk, legger i workshopen til rette for at elevene kan danne samarbeidskonstellasjoner på en dynamisk måte. Plattformene workshopen iscenesatte, både praktisk og verbalt, fikk betydning også gjennom å synliggjøre elevenes forkunnskap og interesser. Materialet har ovenfor belyst hvordan man gjennom å fokusere på det performative kan utfordre og påvirke

dynamikken i gruppen. I tillegg kan læreren tilegne seg bedre kjennskap til elevenes læreforutsetninger og på denne måten kan mulighetene for å tilrettelegge for elevsentrerte læringsaktiviteter i andre fag økes. Utdrag fra en samtale overhørt mellom læreren og en av elevene på slutten av kunstmøtet kan belyse dette (feltnotater, mai, 2013). I løpet av kunstmøtet har eleven vist seg som svært kompetent på feltet, og hun kommer blant annet med råd til initiativtakerne av prosjektet om hvordan de kan få tandooriovnene til å fungere bedre.

Lærer (begeistret): Hvorfor har du ikke fortalt meg dette før!?

Elev (blygt): Hva da?

Lærer: At du er så god til dette?

Elev: Fordi du ikke har spurt meg.

Eleven får i denne konteksten vist fram sin forkunnskap på en måte som muligens stiller henne i et nytt lys både i forhold til gruppen og læreren. Utvekslingen viser også at det kan være vanskelig for læreren å fange opp elevenes forkunnskap og på den måten kunne tilpasse opplæringa. Elevenes varierende språkkunnskaper i norsk og mangelen på felles kulturbakgrunn for lærer og elever kan skape ekstra utfordringer. For denne gruppen elever som ikke har noen praktisk-estetiske fag i sin læreplan utover to timer gym i uka vil kunstmøter i Tenthau Oslo gi elevene muligheter til å ta inn erfaringer fra deres hverdagsliv inn i skolehverdagen. Den estetiske erfaringen gir i eksempelet ovenfor en tilgang til å se noe eller noen fra et nytt ståsted, både fra læreren og medelevenes perspektiv, noe som igjen kan være en kilde til transformasjon på et kollektivt nivå.

Læreren (feltnotater, mai, 2013) peker på betydningen av at elevene får gjøre erfaringer på andre felt enn det teoretiske og framhever hvordan prosjektene med Tenthau har elevenes mestringsfølelse i fokus. Læreren tar bevisste didaktiske valg gjennom ikke å ta stoffet tilbake til klasseromskonteksten. Dette begrunnes ved at mange av elevene strever med basisfagene og har negative forventninger til seg selv i klasseromsarbeidet. Jeg har imidlertid tidligere i studien argumentert for betydningen av å integrere kunstmøtene i elevenes skolehverdag, og framhevet hvordan en uforpliktende opplevelse uten bearbeiding ikke gir erfaringer som skaper grobunn for utvikling (Dysthe et al. 2012, Kalsnes, 2011). Når denne bearbeidingen ikke skjer i etterkant i klasserommet, vil det derfor være avgjørende at det didaktisk designet i

kunstmøtet gir elevene mulighet til å både tenke utprøvende gjennom handling og reflektere over praksis, og på den måten personliggjøre og bearbeide kunnskapen.

Det var en uttalt intensjon i det observerte kunstmøtet i Flatbread Society (Flatbread Society, 2013) om å skape møter mellom gammel historisk kunnskap, kulturarv og urban ungdom. Illeris (2010, 2011) framhever også hvordan møter i samtidskunsten ofte rommer sosialt orienterte former for kommunikasjon. Slik det framkom i observasjonen var omdreiningspunktet for kunstmøtet prosessen med å bake brød av ulike oppskrifter fra ungdommenes hjemland i tradisjonelle steinbygde bakerovner. Elevene arbeidet med en konkret materiell framstillingsmåte gjennom å bake og steke brødet. Sosialt arbeidet de med å etablere et kulturmøte mellom seg, Tenthaukunstnerne, de besøkende kunstnerne og temaet, der samtaler underveis reflekterte den kompleksiteten ungdommene lever i. Elevene fikk både vist fram forkunnskap og jobbet med å artikulere begreper. I en forlengelse av dette kan kunstmøtets didaktiske design sees som en katalysator for å skape engasjement som hadde potensiale både til å bevege dynamikken innad i gruppen og å fordype relasjonen mellom lærer-elev, ved at læreren fikk økt kunnskap om elevens livsverden.

Medborgerskap-som-praksis: "Dette er en fase i prosjektet - etter at vi har holdt på så lenge, de skjønner at de må gjøre noe selv for å få noe utav det"

I løpet av kunstmøtet i Flatbread Society observerte jeg hvordan elevene i stor grad aktiviserte seg selv, noe både kunstnerne og læreren bemerket. En av grunnene kan være at kunstmøtet hadde et didaktisk design som inneholdt flere forskjellige arbeidsplattformer, og at elevene selv kunne velge å forflytte seg mellom de ulike stasjonene etter hvert som det var naturlig i bakeprosessen. I refleksjonsstunden med kunstnerne etter workshopen, uttalte Eriksen at "dette er en fase i prosjektet - etter at vi har holdt på så lenge. De skjønner at de må gjøre noe selv for å få noe utav det" (feltnotater, mai, 2013). Eriksen løfter her fram det lange tidsperspektivet som en medvirkende faktor for å forklare at elevene i så stor grad var selvdrevne. En mulig slutning i lys av Illeris' (2010, 2011) betraktninger rundt kulturell kompetanse kan være at elevene, etter å ha deltatt i denne typen prosjekter jevnlig i tre år, har tilegnet seg den kompetansen som trengs og dermed er i stand til å bruke sine kvalifikasjoner på en selvstendig og uavhengig måte når de møter samtidskunst. I lys av Savas (1994, i Østern, 2013, s. 29) beskrivelser av en transformativ læringsprosess vil dette også kunne

tolkes som en endring i elevenes mentale modeller der de strukturelt er blitt i stand til å tenke på nye måter og dermed endrer handlingsmønster.

Læreren peker i samtaler i feltet (feltnotater, mai, 2013) også på utviklingstrekk over tid og beskriver hvordan elevene i starten var negativt innstilte til både kunstnerne og deres prosjekter, mens de i dag kaster seg ut i det og tilegner seg erfaringer på kunstfeltet med en selvfølgelighet. Schustermann (i Samuelsen, 2013, s. 37) som har utviklet Deweys pragmatiske teorier viser til hvordan det er mulig å trene seg opp i å gjennomgå estetiske erfaringer. Det ser ut til at elevene på Sofienberg i samarbeid med Tenthaus Oslo har fått denne treningen, gått gjennom en tilvenningsprosess og dermed opparbeidet fortrolighetskunnskap gjennom kunstmøtene. Materialet antyder at en mulig basis for denne utviklingen kan være tryggheten som har oppstått i relasjonene mellom kunstner-elev-lærer i løpet av de tre årene den delte praksisen har pågått.

Denne delen av materialet belyser aspekt som berører individets forhold til omgivelsene. Sava (i Østern, 2013, s. 29) peker på kunstneriske læringsprosesser som sosial og kulturell interaksjon. Moi (samskriving, sept. 2013) skriver at styrken i deres praksis er at det ikke finnes noen fasit og at den åpner for spørsmål heller enn å gi svar. Aulin-Gråhamn, Persson og Thavenius framhever (i Østern, 2010, s. 186) hvordan kunsten sier ja til det uferdige og søkende, og verdsetter divergent tenkning og personlige framgangsmåter. Ettersom kunsten ikke har ferdige rette svar har den en iboende mulighet til å skape engasjement om verdier og mening og kan fungere som et rammeverk der unge mennesker utfordres til å delta i dialogen om hva som er viktig for dem selv. Denne forståelsen av en estetisk praksis knytter de opp mot demokratiforståelse og demokratiutvikling. På samme måte løfter Illeris (2009, 2011) fram en performativ tilnærming og den relasjonelle kunstens potensial for problematisering og utvikling av kulturell kompetanse i motsetning til en objektfokusert estetikk. I denne sammenheng kan vi lese Tenthaus Oslo som en katalysator for prosesser som intenderer å fremme ulike former for kommunikasjon og på denne måten skape engasjement.

Jeg finner det her relevant å knytte praksisen opp mot Biesta og Lawys (2006) konsept om medborgerskap-som-praksis i relasjon til unge mennesker. Med denne betegnelsen ønsker de å flytte fokus fra en utbredt forståelse av medborgerskap som noe man kan oppnå gjennom på forhånd gitte verdiladede prosedyrer der man vektlegger universelle faktorer og samtidig avviser forskjellighet som meningsbærende. Forfatterne argumenterer for at man i en verden

som konstitueres av forskjellighet og konstant endring, istedenfor må anerkjenne medborgerskap som noe foranderlig og prosessuelt gjennom et inkluderende og relasjonelt rammeverk (s. 34-37). For å utvikle potensialet for deltakelse i demokratiske prosesser må man se på og utvikle praksiser som fremmer og involverer bruk av sosiale og kritiske ferdigheter hos unge mennesker. Videre argumenterer de for at ambivalente og problematiske aspekter rundt kultur og identitet må inkorporeres på en dynamisk måte og viser til forskning av praksis som karakteriseres av inkludering, utfordring, kvalitet, valg og fokus på refleksivitet og relasjonelle forhold, der praksis påvirkes av sosiale og strukturelle faktorer. For at unge skal få en mulighet til å forhandle sin stadig endrede status, vektlegges rom (space) for å utforske og gi næring til følelsen av seg selv som individ og sted (place) for å lokalisere en form for tilhørighet og felleskap gjennom felles identitet (s. 40-44). I Tenthous Oslos praksis har jeg identifisert lignende didaktiske komponenter gjennom ideelle åpne rom, tid som materiale og utveksling som kjennetegn på en delt estetisk praksis.

Biesta og Lawy (2006, s. 43) hevder at den dominerende diskursen rundt medborgerskap-som-mål ekskluderer både barn og unge, og at det er et stort behov for å anerkjenne at unge mennesker utgjør en vesentlige del av samfunnsmaskineriet, og at deres liv har betydning i en videre sosiopolitisk, økonomisk og kulturell orden. Unge må, ifølge forfatterne, få mulighet til reell deltakelse i samfunnet gjennom å ta i bruk sin egen levde erfaring og derigjennom skape engasjement rundt deres rolle og plass i samfunnet.

Den estetiske erfaringen som elevene tilegner seg gjennom praktiske handlinger ser ut til å være en basis for Tenthous Oslos praksis. Det handler likevel ikke om en disiplin- og objektbasert praksis der man oppøver ferdigheter i ulike teknikker, men mer om at man ved å gjennomgå den estetiske erfaringen i en delt praksis kan få muligheter til å øke sin forståelse av hvordan menneskelig erfaring og identitet konstrueres. Choen Evron (2007, s. 1031) understreker betydningen av at det som velges eller velges bort i læreplanene får implikasjoner for hvordan og hvilke kulturelle og personlig identiteter dannes. Hun viser til hvordan utvelgelsen påvirker muligheten for å arbeide med å forandre eller bekrefte stereotypier og negative holdninger i samfunn som representerer og forstår forskjellighet i rase/etnisitet/klasse/gender som åpenbare, uforanderlige og fysisk betinget istedenfor som sosiale konstruksjoner som kan forandres over tid. Hvordan elevgruppen, skolen og samfunnet rundt plasserer seg i dette landskapet har jeg ikke fått kjennskap til gjennom materialet, men elevgruppen på Sofienberg tilhører alle ulike minoritetskulturer og står

overfor et dobbelt identitetsarbeid. I tillegg til å være ungdom – med det identitetsarbeidet denne livsfasen innebærer (Aagre, 2003, s. 40) skal de orientere seg i en relativt ny kultur og skape forbindelser mellom den kulturbakgrunn de kommer fra og den nye de nå bor i. Biesta og Lawy (2006, s. 45) vektlegger hvordan kjennskap til demokratiske prosesser først og fremst må forstås ved første hånds erfaring gjennom ulike aktiviteter i og utenfor skole og arbeidsplass. Medborgerskap kan ikke forstås som en ikke ideell form man kan fylle, da den alltid utgjør en miks av praksiser som er mer eller mindre demokratiske og der man har mer eller mindre innflytelse. Medborgerskap konstitueres med andre ord som en konsekvens av deltakelse i praksiser som utgjør en vesentlig del av de unges liv. Dette belyses også når Moi skriver om motivasjon og mål:

Hva om det handler om noe mer og større, så som livet? Kan kunsten utvikle en forståelse av hverdagen og samfunnet rundt oss? Jeg føler at gjennom å ha et mål om å introdusere samtidskunst for nye grupper berører jeg så mye mer enn hva kunst og kultur representerer. Jeg tror det handler om et generelt ønske om å vise seg fram og utrykke seg som menneske, noe som jeg tror mange har til felles med kunstnerne. I møtet med samtidskunstens ulike typer av uttrykk kan en mulighet til å vise seg fram oppstå og i hvert fall en forståelse for individets plass i samfunnet. Det som er spennende er at det kan oppnås gjennom å se og prøve i praksis. I hvert fall er det det jeg prøver på i min kunst (Moi, samskriving, sept. 2013).

Som Helguera (2011, s. 41) vektlegger må man imidlertid knytte intensjoner i en sosialt engasjert kunstpraksis tett opp mot de didaktiske komponentene som konstituerer praksis for å kunne vurdere arbeidet kritisk. Studien viser en praksis som antyder muligheter for unge til å organisere ambivalens og motstridende erfaringer på en meningsfull måte. Tenthaus Oslo kan i lys av Biesta og Lawys (2006) tilnærming forstås som medborgerskap-som-praksis der didaktiske komponenter som rom, sted og tid konstituerer praksis. Gjennom kunstmøtene får elevene tilgang til en offentlig arena for meningsskapning og meningsutveksling. Læreren (feltnotater, mai, 2013) beskriver hvordan elevene ”bryter barrierer” og ”kaster seg utpå” og derigjennom oppnår mestringsopplevelser. Spørsmål som reiser seg er om elevene gjennom å få erfare denne typen mestring også tør mer i ukjente og fremmede kontekster generelt. En mulig konsekvens av elevenes deltakelse i offentlige kunstprosjekt som Flatbread Society og Patterns of Inclusion kan være at de også vil delta på andre offentlige arenaer, og at de dermed utvider sine muligheter til å være med å påvirke omgivelsene rundt seg.

5. AVSLUTTENDE DRØFTING OG OPPSUMMERING

5.1 Metodologisk tilbakeblikk

Lévinas (Lévina & Nemo, 1995, s. 82-83) teorier om ”ansiktet” retter oppmerksomheten mot den samme problematikken som utspiller seg i denne studiens forskningsprosess i forsøket på å komme til en forståelse som når utover en projisering av forskerens egen forforståelse. Det handler også her om å bevisstgjøre og vedkjenne seg hvordan persepsjon dikterer mellommenneskelige relasjoner. Lévina skriver om mulighetene for å ”se” mennesket som noe annet enn en reduksjon av betrakterens persepsjon og løfter fram de fundamentalistiske aspekter ved synet idet vi søker etter overenstemmelse. En søken som ofte utelukkende er et uttrykk for en lengsel etter makt uten annet formål enn absolutt kontroll over dette å ”se”. I utprøvingen av ulike metoder for å generere og analysere empirisk materiale, fra semistrukturerte intervju, via rhizomatisk samskriving til dekonstruerende dialog, har jeg erfart hvordan persepsjonen styres av forforståelsen og trangen til å få bekreftet allerede nedfelte synspunkter og meninger. En bevisstgjøring av dette problematiske forholdet gjorde det ikke lettere å gi slipp på lengselen etter overenstemmelse og identifikasjon. Forskningsprosessen har dermed handlet mye om å balansere intensjonalitet som drivkraft og en åpenhet for dette ”ansiktet” som ikke kan reduseres til forskerens persepsjon. Gjennom en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning (Bresler, 2006, 2008; Knowles & Cole, 2008) har studien poengtert en forskerposisjon der affekt og kognisjon står i et dialektisk forhold. I stedet for å arbeide for en nøytral posisjonering og et tydelig skille mellom forsker-forskningsdeltaker, forsker-empirisk materiale har prosessen utviklet seg i en fortolkende sone og gjennom kritisk dialog.

Poetisk dokumentasjon som metodisk og analytisk verktøy i videre forskning

Knowles og Cole (2008, s. 66-67) insisterer på at forskere har ansvar for å utvikle måter å representere forskningen på som ikke passiviserer og lammer mottakeren. Et definerende element innenfor en kunstinfluert holdning til kvalitativ forskning er derfor, ifølge Knowles og Cole, at forskningsteksten har en intensjon om å involvere leseren i en aktiv prosess av meningsskaping som kan innebære et potensial for transformasjon. Estetiske virkemidler og en kunstinfluert tilnærming til forskningsprosessen tas i bruk som en kanal og et medium fordi man tror at kunst har en kraft i seg både for å informere og engasjere, og dermed bidra

til forskningstekstens eksplisitte intensjon om å vekke emosjoner, tanker og handling. En kunstinfluert tilnærming relateres i denne studien blant annet til spørsmål som berører tilgjengelighet og relevans gjennom å skape engasjement hos leseren.

Et naturlig spor å forfølge etter erfaringene i forskningsprosessen er videre utforskning av poetisk dokumentasjon som metodisk verktøy, både for å generere empirisk materiale og som en vei til mangesidige lesninger i en kritisk dialog. Konseptet har, ifølge Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 29), sine røtter både i videokunstscenen og i en Reggio Emilia-tilnærming til utforskende læring, der førskolebarns dokumentasjon av egen virkelighet bearbeides av pedagoger og atlieristaer som poetisk dokumentasjon av barnas læringsprosess. Kunstkonvensjoner som dokumentasjonsprosess anbefales av Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 190) når kunstpraksis som integreres i skolen dokumenteres for forskning. Strategien muliggjør, ifølge forfatteren, en mer poetisk orientering for å observere og bli lydhør opplevelser og erfaringer som skapes gjennom en delt estetiske praksis. Forskningsmateriale kan både samles, dokumenteres og bearbeides som poetisk dokumentasjon, og det poetiske aspektet ansees å åpne for en presisjon i forhold til den estetiske basen å observere, dokumentere, tolke og respondere fra. I en eventuell videre utforskning av materialet ser jeg behovet for å ta i bruk kunstkonvensjoner gjennom å integrere poetisk dokumentasjon både i en dokumentasjonsprosess, som analyseverktøy og i formidlingsøyemed. Denne tilnærmingen kan, etter denne studiens erfaringer, ha potensial til å utvide et refleksivt rom for forskeren, involvere lærerens og elevenes perspektiver og fordype kunstnernes perspektiver.

6.2 Instrumentell eller autonom - ”Det går å ha to tanker i hodet på en gang!”

Studien er i utgangspunktet motivert av en interesse for relasjonell og performative momenter i kunstdidaktiske forhold. Jeg oppdaget imidlertid underveis at de relasjonelle og performative tilnærmingene ikke fanget opp Tenthaus Oslos vektlegging av verket, den praktiske erfaringen og materialenes betydning: ”Du kan ikke vise noen en gullfarge ved å vise dem en skitten, billig maling! De må få erfare eksklusiviteten i gullfargen” (Eriksen, intervju, jan. 2013). Underveis i prosessen med å generere empiri ble det tydelig at de i utgangspunktet valgte teoretiske linsene alene ikke var tilstrekkelige for å utvide min forståelse for Tenthaus Oslos praksis, og jeg måtte noe motvillig lete etter nye briller. Aure (2011, s. 231) introduserer i sin avhandling om kunstformidling til ungdom relasjonell-pluralisme som kunstdidaktisk tilnærming og refleksjonsstrategi for en kompetent formidling av kunst.

Poenget hennes er å danne et begrepsapparat, som i tillegg til å ta inn de mer performative og relasjonelle strategiene, også åpner for muligheten av å vektlegge materialer, teknikk og verk gjennom en tilnærming hun benevner som *essensialisme-light*. Også Helguera (2013, s. 2-5) vektlegger betydningen av å ikke skille seg fra kunstfeltets bakgrunn og historie. Han viser til sosial praksis som et av de nyeste forsøkene på å ramme inn en sosialt engasjert kunstpraksis der man gjennom å ta bort ordet kunst forsøker å løsrive seg fra: 1) en modernistisk mytologisk kunstnerrolle som det ensomme geniet, og 2) unngå den postmoderne versjonen av den handlingslammede, selvbevisste og kritiske kunstnerrollen. Sosialt engasjert kunst fungerer ved å kople seg på problem, utfordringer og muligheter som normalt hører til andre felt: "moving them temporary into a space of ambiguity. It is this temporary snatching away of subjects into the realm of art-making" (Helguera, 2013, s. 5) som bringer ny innsikt til et spesifikt problem eller en situasjon og på denne måten gjør det synlig for andre disipliner. Helguera finner det derfor mest hensiktsmessig å anerkjenne og være tydelig på bindingen og forbindelsen denne type praksis har til kunst.

Elkoshi (2007, s. 1051) peker på dilemmaer som oppstår når sosiale aspekter blir en del av kunstutdanningen og skriver blant annet hvordan opplæringen lett kan bli påvirket av lærerens personlige overbevisning, noe som ikke er uproblematisk i ustabile situasjoner eller sårbare områder. Inkluderingen av sosiale aspekter i kunstutdanningen blir av Eisner (Bumgarner, 2002, i Elkoshi, 2007, s. 1051) kritisert for å representere en instrumentell holdning til kunst. Når sosiale aspekter bringes inn i kunstpraksis og kunstutdanning sees det som en motsetning til en substansiell tilnærming til kunstfagene: Ved å bruke kunst i opplæring som ikke er distinkt for kunsten, hevder Eisner at man i det lange løp underminerer rettferdiggjørelsen av kunst i skolesammenheng. Lindstrand og Selander (Thorsnes, Lindstrand, & Selander, 2009, s. 123-124) spør imidlertid om fokuset på å trekke grenser for hvor kjernen for hva som er distinkt eller ikke for kunsten og i kunstbegrepet er et blindspor. De ser det som mer fruktbart å undersøke hvordan ulike estetiske praksiser utøves både innenfor og utenfor kunstinstitusjonen. En lignende holdning finner jeg hos Skinner (1988, i Aure, 2013, s. 2) når han argumenterer; "There are no histories of concepts as such; there can only be histories of their uses in argument". Jeg har i lys av dette perspektivet fokusert på hvordan den praksis som utøves i Tenthau Oslo kan sees og forstås gjennom ulike teoretiske briller. I forlengelse av dette ser jeg det heller ikke som hensiktsmessig å føre det empiriske materialet inn i en polarisert framstilling der en instrumentell versus en substansiell tilnærming til kunstpraksis, autonom versus ikke-autonom, sees som en dikotomisk motsetning. Slik jeg tolker materialet

viser Tenthau Oslo i sin praksis en kunstdidaktisk utøvelse som både innebærer en performativ og en essensialisme-light-tilnærming som igjen åpner for ulike perspektiver på estetiske læringsprosesser. Aure (2013, s. 14) benevner dette som en relasjonell-pluralistisk strategi. I dette ligger en mulighet til å la en substansiell og en mer instrumentell og sosialt fokusert tilnærming til kunstprosessen og den delte estetiske virksomheten eksistere side om side. I Tenthau Oslo beveger man seg ubesværet og naturlig mellom disse to posisjonene uten å avvise sin bakgrunn i kunstfeltet eller bli værende i et, jamfør Dagsland (2013) og Aure (2011; 2013), modernistisk doxa. Som Eriksen (intervju, jan. 2013) utalte da hun ble spurt hvordan hun ville plassere Tenthau praksis i forhold til denne problematikken: ”Det går å ha to tanker i hodet på en gang”.

6.3 Didaktisk materiale i møte mellom kunst og pedagogikk

Studiens problemstillingen har fokusert på hvordan relasjonene mellom kunstner-elev-lærer dannes i samarbeidet mellom Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skole. Hensikten har vært å skape en forståelse for sammenhengen mellom de didaktiske komponentene som konstituerer Tenthau Oslos praksis og betydningen disse får for læringspotensialet i kunstmøtene. Studien har fokusert på hvordan strukturelle faktorer og didaktiske komponenter påvirker mulighetene for å danne relasjoner i kunstpraksis som utøves i en pedagogisk kontekst. Relasjonene som dannes ansees som grunnlag for å gjøre didaktiske og pedagogiske valg som igjen får betydning for læringspotensialet i kunstmøtene. Gjennom å løfte fram en gjensidig og vekselvis påvirkning mellom elementer fra en relasjonell pedagogikk og estetisk virksomhet har studien definert møtene mellom kunstnere, elever og lærer som en delt estetisk praksis. De relasjonelle aspektene framstår i Tenthau Oslo på den ene siden som et rammeverk og gir den estetiske virksomheten et fundament å utvikle seg fra. De estetiske erfaringene elever og lærer gjennomgår sammen med kunstnerne ser på den andre siden ut til å knytte aktørene sammen og både skaper/bygger og styrker relasjonene mellom dem. Relasjonene som oppstår kan dermed forstås som et resultat av samhandling i den estetiske praksisen, og de estetiske læringsprosessene farges av relasjonelle faktorer.

Studien antyder at rammevilkår og strukturelle forhold i stor grad legger premisser for kunstneriske, didaktiske og pedagogiske valg kunstneren gjør når praksis innen skolesammenheng utøves. Jeg har i studien løftet fram hvordan didaktiske komponenter, som tid og rom, legger til rette for å arbeide med utveksling mellom aktørene. De nevnte komponentene forstås også som materiale i en kunstnerisk praksis. I Tenthau Oslos tilfelle

ser det ut som relasjonene dannes ved at kunstnerne, elevene og læreren sammen gjør erfaringer over tid. Gjennom å skape en felles referanseramme knyttes aktørene sammen i relasjoner som også er betinget av en nærhet som oppstår gjennom kunstnerens fysiske tilstedeværelse. Ateliervirksomheten på skolen og det tilknyttede offentlige visningsstedet bidrar til å forankre den estetiske praksisen i en, for elevene, gjenkjennelig lokal kontekst.

Studien har pekt på hvordan det kan se ut som Tenthous Oslo møter et behov for å styrke samarbeidet mellom nøkkelpersoner, kunstinstitusjoner og skoler¹³. Tenthous-kunstnerens deltakende tilstedeværelse ser ut til å fungere som den røde tråden som knytter skole og kunstverden sammen og ansees dermed som en forutsetningen for å igangsette meningsskapende prosesser i Flatbread Society og Patterns of Inclusion. Når besøkende kunstnere i tilknytning til visningsstedet involveres ser det ut til at Tenthous-kunstnerne fungerer som den trygge rammen for både elever, lærer og besøkende kunstnere. Innenfor en relasjonell pedagogisk tilnærming (Noddings, i Sidorkin og Bingham, 2004, s. vii) vil det ikke bare være eleven, men like mye læreren/kunstneren/veilederen som profiterer på å inngå i livgivende relasjoner. Å forankre praksisen i relasjoner kan dermed ansees å øke alle aktørenes utbytte av prosessen og kan bidra til at både elever, lærere, deltakende og besøkende kunstnere utsetter seg for risikoen kunstmøtene inviterer til. Langsiktige og gjensidig forpliktende prosesser mellom skole og kunstnere ser ut til å åpne for deltakelse, fordypning, utforskning og dialog for alle involverte aktører. Kunstnerne i Tenthous Oslo framstår som katalysatorer der en forutsetningen for elevenes utbytte av møtene med de besøkende kunstnerne ser ut til å være avhengig av den relasjon de står i med Tenthous-kunstnerne. Innenfor rammen av stabile relasjoner møtes strukturelle utfordringer, og det skapes rom der kunstnerisk praksis og pedagogiske prosesser kan møtes.

6.4 Kunstmøtenes dialogiske læringspotensial

Kunstpraksis som utøves i en pedagogisk kontekst burde, ifølge Kaihovirta-Rosvik (2010, s. 27), fokusere på det lærende individet i en sosial sammenheng. Helguera (2013, s. 41) løfter

¹³ Bamford (2012) vektlegger betydningen av å ha kvalifiserte fagpersoner i alle ledd i estetiske læringsprosesser. Forskning (Christophersen og Breivik, 2013; Kalsnes, 2011) rundt DKS viser til hvordan kunst- og skolefelt har store utfordringer i å knytte sammen aktivitetene på en mindre fragmentarisk måte og problematiserer hvordan kunstmøtene i stor grad fokuserer på den uforpliktende opplevelsen som brukbarhetskriterium og mindre på kunstmøtenes potensial for danning av viten og kunnskap. Kunstnerne etterlyser mer engasjerte lærere, mens lærerne etterlyser kunstnere med mer didaktisk kompetanse og mer fokus på forberedelse og etterarbeid. Det pekes også på en organisasjonsstrukturen som har grunnleggende utfordringer blant annet fordi skolene ikke opplever eierskap i prosessene.

også fram betydningen av å evaluere målene og intensjonene opp mot det reelle utkommet av aktiviteten for å kunne oppnå en kritisk og fruktbar forståelse av praksis. Denne studien har derfor rettet oppmerksomheten mot potensialet for læring som en mulig konsekvens av de didaktiske komponentene som konstituerer en delt estetisk praksis i Tenthaus Oslo. Honan og Seller (2007, s. 5) peker på problematiske aspekter når man søker å identifisere og definere elevenes erfaringer med undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I denne studien har jeg forsøkt å sirkle inn kunstmøtenes læringspotensial og står dermed i fare for å snakke for elevene, selv om mine intensjoner er å lære fra og med dem. Det er derfor viktig å påpeke at studien kun tilbyr mulige lesninger av øyeblikk i elevenes lærings erfaringer, gjennom en tolkningsfigur over en transformativ kunstnerisk læringsprosess i den delte estetiske praksisen.

Innrammet av relasjonelle faktorer forstås kunstmøtene, basert på kollektive prosesser gjennom praktisk handling, som en katalysator for å utvikle kulturell kompetanse gjennom meningsskapning og tolkning (Aure, 2013; Illeris, 2011; Kaihovirta-Rosvik, 2009; Østern, 2013). I relasjonen mellom elev-elev antyder materialet muligheter for transformasjon av gruppedynamikk gjennom den delte praksisen, men spesielt er det tilgangen til et abstraksjonsnivå gjennom praktisk samhandling som står fram som sentralt i materialet. Kunstmøtene ser ut til å bære et potensiale for å utvikle metaforisk og vitenskapelig begrepsformasjon i dialog med andre. Innenfor rammen av en relasjonell pedagogikk er det den delte praksisen, i dette tilfelle den estetiske virksomheten, som binder elevene sammen og gir grunnlag for utprøvende tenkning og en tolkningsprosess gjennom handling.

I forholdet mellom elev-lærer antyder materialet at kunstmøtene kan gi læreren muligheter til å øke sin kunnskap om elevens læreforutsetninger. Ulik kulturbakgrunn for lærer og elev kan gjøre det utfordrende for læreren å fange opp elevenes forkunnskap og dermed vanskeliggjøre en fokusering av læringsprosessene i en, for eleven, meningsfull ramme. Elevenes arbeidsprosess i en delt estetisk praksis avdekker engasjement som gir informasjon til læreren om hvordan å tilrettelegge opplæring i andre fag fundamentert i elevens interesse - slik vil læreprosessene springe ut fra og forankres i elevens livsverden.

Materialet antyder også et potensiale for endring i forholdet mellom elev-samfunn gjennom elevenes deltakelse på offentlige arenaer gjennom kunstmøtene. Studien diskuterer i en videre forstand hvordan en delt estetisk praksis kan utgjøre medborgerskap-som-praksis, et konsept

introdusert av Biesta og Lawy (2006) der de peker på en inkluderende og relasjonell tilnærming som møter behov for å: 1) øke elevdeltakelse i læringsprosessen, 2) fokusere på kontekstualisering av kunnskap og involvering av eleveid kunnskap, og 3) skape engasjement i samarbeidende, kritiske praksiser. Forfatterne viser til rom, sted og inkludering som kjennetegn i ulike former for relevant praksis. Dette bekrefter denne studiens antydninger der tid, rom og utveksling ansees som betydningsfulle didaktiske komponenter å ta hensyn til når kunst og pedagogikk møtes.

Illeris (2009, 2011) og Dysthe et al. (2012) skriver om hvordan møter med samtidskunst kan ha potensiale til å løfte fram forskjellighet og flerstemthet gjennom dialog. Bourbels (i Dysthe et al. 2012, s. 236) peker imidlertid på hvordan vi bør være oppmerksomme på en utbredt fetisjering av dialogen, eller skinndialogen, som han også betegner det som. I hvilken grad flerstemmighet løftes fram og kontrasteres gjennom de ulike oppfatningene som kommer fram blant elevene har studiens empiriske materiale ikke gitt innsyn i. Materialet forteller imidlertid hvordan elevenes ulike forutsetninger brukes som en aktiv ressurs i prosessen og hvordan arbeid med meningskapning fokuseres gjennom å la kunstprosesser interagere med pedagogiske prosesser. På denne måten framheves verdien av ulike stemmer som representerer forskjellige perspektiv. Dysthe et al. (2012, s. 237) peker på hvordan didaktiske forhold får betydning for muligheten av et dialogisk møte. Forfatterne nevner så vidt betydningen av samarbeidsforløp mellom institusjon og skole i lengre tidsperspektiv som inkluderer flere fag og lærere. Etter mitt syn underkommuniseres her relasjonenes betydning som en didaktisk faktor og som rammeverk for en eventuell dialog, både mellom elev-kunster/formidler og lærer-kunstner/formidler. Cohen Evron (2007, s. 1034) viser til hvordan reell forskjellighet ofte innebærer konfliktstoff som utløser emosjonelle reaksjoner. Når kunst brukes for å bringe forskjellighet på banen blir det, slik studien også antyder, viktig å ha etablerte relasjoner der både elever, lærer og kunstner/formidler kjenner trygghet og kan håndtere det emosjonelle kaoset som, ifølge Choen Evron, ofte oppstår når eksistensielle verdivurderinger kontrasteres. Sava (i Østern, 2013, s. 29) nevner hvordan åpenhet for å bruke sanselige innganger, interesse for å bruke sitt eget liv gjennom artikulering av personlige erfaringer, kunnskap og følelser, og åpenhet for andres erfaringer og kunstneriske uttrykk får betydning for læringsprosessene i kunstmøtene. Denne studien argumenter for at mulighetene til å utvikle åpenhet og interesse henger sammen med relasjonelle aspekter. Det empiriske materialet antyder at relasjonene mellom elev-kunstner-lærer i Tenthaus Oslo kan gi rom og trygghet for å dele, vise og vende sårbarhet til styrke.

Forutsetninger for en refleksiv praksis

Det dialogiske rommet Tenthaus Oslo er medskaper av baserer seg på gjensidige forpliktende relasjoner over tid. Dette skaper muligheter for utvikling og implementering av endringer som et resultat av refleksjoner over erfaringer underveis i prosessen og økt forståelse mellom partene skole-kunstner. Studien har presentert et bilde av Tenthaus Oslo i utvikling. Tidligere har elevene blitt eksponert for kunstuttrykk hovedsakelig fra en hegemonisk majoritetskultur. Dette kan, ifølge Cohen Evron (2007, s. 1034), tolkes som, et ofte ubevisst, forsøk på å skape oversikt og orden i et foranderlig og fragmentert landskap. Denne holdningen bekrefter betydningen av kulturell og etnisk oppdeling samtidig som den underkommuniserer hvordan identitet i vår samtidige hverdag uttrykker ambivalens, er sammensatt og kompleks. Materialet antyder hvordan Tenthauskunstnerne over tid har endret sitt utvalg av kunstnere tilknyttet visningsstedet til å, i større grad, speile elevgruppens interkulturelle¹⁴ sammensetning. En annen endring er kunstnernes intensjoner om å fordype samarbeidet med læreren og derigjennom øke fokuset på det lærende individet. Studien argumenterer for at disse endringene er betinget av en dialogisk praksis der partene over en lengre tidsperiode har utviklet nærhet og tillit i relasjonene. Sidorkin og Bingham (2004, s. 7) framhever hvordan det å drive opplæring er å bygge utdanningsmessige relasjoner der handlinger ansees som sekundære, mens relasjoner framstår som primære da det kun i en kontekst av spesifikke relasjoner oppstår meningsskaping. I lys av dette er det ikke feil å si at en inkluderende, organisk og refleksiv praksis krever forankring i relasjoner.

6.5 Momenter til etterfølgelse?

Ulike konsepter som deltakende kunstner, teaching-artist og specialist-artist-in-residence rammer inn ulike kunstners praksis i skolesammenheng. I tillegg til Kaihovirta-Rosviks (2009) forskning basert på en deltakende kunstners relasjonelle praksis i en pedagogisk kontekst, er det i denne sammenhengen relevant å nevne Bresler, DeStefano, Feldman og Gargs (2000) forskning rundt artist-in-residence i offentlige skoler og Aure, Berge og Hyllands (2012) evaluering av forsøkene med å etablere en teaching-artist-praksis i en norsk kontekst. Felles for disse tilnærmingene til kunstnerisk praksis i skolesammenheng er at de

¹⁴ Ifølge Lahdenperä (2004, s. 29) handler interkulturalitet om alle typer av meningsskapende kulturer: det vil si etniske, religiøse, språk-, tanke-, kjønns- og klassemessige. En gruppe eller en klasse vil alltid inneholde ulike kulturer i mer eller mindre grad. Den didaktiske utfordringen består i dette tilfellet av at elevene har lite skolegang, begrensede norskkunnskaper og forskjellig språk og kulturbakgrunn mellom elevene og mellom lærer og elevene.

baserer seg på momenter som langsiktige og gjensidige forpliktende prosesser mellom aktører fra en pedagogisk arena og kunstfelt, fokus på det lærende individet gjennom forankring i læreplanen og profesjonelle kunstnere. Aure et al. (2012) benevner disse momentene som komponenter i en infrastruktur for kvalitet. Denne studien vektlegger, i tillegg til de nevnte komponentene, betydningen av at de profesjonelle kunstnerne til en viss grad speiler elevgruppens interkulturelle sammensetning. Studien antyder at dette er momenter man med fordel kan ta i betraktning og vektlegge når kunstneriske og pedagogiske prosesser møtes også i en mer generell skolesammenheng.

Lærer-kunstner relasjonen - et kritisk moment

Materialet antyder at tyngdepunktet for relasjonsbyggingen med fordel kan legges på forholdet mellom lærer og kunstner. Studien har vist til et behov for at de ulike yrkesutøverne som skal samarbeide har kjennskap til og innsikt i hverandres fagfelt, og at de får mulighet for å reflektere rundt sin praksis på tvers av fagfeltene. Sammensetningen mellom Tenthaus-kunstnerne, der en pedagogisk og kunstnerisk forankring balanseres, ansees i denne sammenhengen som betydningsfull for å skape rom for refleksjon og bevisstgjøring mellom de to ulike felt. Helguera (2013, s. 30-34) peker nettopp på betydningen av å ha kjennskap til praksis og metode i utdanning som allerede er etablert og utprøvd, slik at kunstnere ikke bare gjenoppfinner de samme strategiene på nytt innen kunstfeltet, eller baserer praksis kun på intuisjon, prøving og feiling. Å få en forståelse av hvordan de eksisterende strukturene i feltet fungerer er en forutsetning for å vite hvordan man skal interagere i en pedagogisk kontekst. Videre løfter forfatteren fram hvordan nøkkelen til et fruktbar praksis ligger i forståelsen av den sosiale konteksten og måten denne blir forhandlet mellom aktørene. Økt prioritering av tid for utveksling mellom lærer og kunstner ser i samarbeidet mellom Tenthaus Oslo og Sofienberg skole ut til å være et kritisk moment for å videreføre arbeidet med å skape stimulerende læringsmiljø for elevene. I tillegg til de praktiske og timeplanmessige utfordringene Eriksen (dekonstruerende dialog, mai, 2014) viser til, kan det også handle om hva som gis betydning og hva som verdsettes i de ulike sektorene. Rasmussen (2012, s. 28) mener det er for lite fokus i det anvendte kunstfeltet, på å artikulere og å begrepsliggjøre prosessene både i en vitenskapelig og en pedagogisk kontekst. Det utforskes for mye i praksis og tiden går til å utvikle og gjennomføre kunstnerisk praksis og formidle pedagogiske opplegg uten forskningsbevissthet. Ifølge Rasmussen er det en utbredt holdning blant praktikerne i den estetiske leiren at man ikke ser behovet for bevisstgjøring og

begrepsliggjørende refleksjon utover erfaringen. Kunstnerne i Tenthaus Oslo ser ikke ut til å dele denne holdningen, men deres praksis har til nå ikke hatt fokus på begrepsliggjøring verken i en vitenskapelig eller pedagogisk kontekst.

I tolkningen av studiens empiriske materiale avdekkes et behov for å rette oppmerksomheten mot den betydningen et felles refleksjonsrom, på tvers av fagdisiplinene, kan ha i forhold til å skape en økt bevissthet rundt verdien av en integrert kunstpraksis i en pedagogisk kontekst. Et virkemiddel for å få til dette kan være at selvorganiserte kunstnerdrevne initiativ som Tenthaus Oslo definerer denne delen av praksis tydeligere, også gjennom å definere tilknyttet ressursbruk i for eksempel søknader om finansiering.

En delt estetisk praksis som inngang til utforskende organiske læringsprosesser

Tenthaus Oslo har hovedsakelig formidlet og kommunisert sin praksis innenfor kunstfeltet som kunstpraksis. Med større fokus på å artikulere mulighetene i en estetisk tilnærming til læring kan kunnskap løftes ut av den lokale konteksten og inn i en videre, mer generell pedagogisk kontekst, eksempelvis gjennom å utvikle læringsressurser og involvere seg i lærerutdanningen. Gjennom å utvikle det transdisiplinære potensialet kan en estetisk tilnærming til læring i den delte estetiske praksisen fokuseres. Studien viser vei til en pedagogisk praksis som bygger på: 1) utforskende læring i organisk utviklede undervisningsforløp med ekspressive mål, 2) relasjonell forankring som inviterer alle aktører til å gå inn i risikofylte, uforutsigbare møter sammen, 3) læringsprosesser og kunnskapsproduksjon med lokal tilknytning, 4) multimodale¹⁵ innganger/utganger der estetisk erfaring sees som et mellomledd for å vekke empati/affekt/engasjement, 5) kollektive prosesser, framfor individuell produksjon som fremmer utviklingen av sosial kompetanse og 6) uttrykk og deltakelse i det offentlige rom. Kunstmøter vil i denne sammenhengen sees på som en fremhevet del av læring.

Studien ble innledet med Kaihovirta-Rosviks (2009, s. 177) oppfordring om å oppheve isolasjonen mellom kunstnerne, lærernes og elevenes arbeidsrom og derigjennom danne relasjoner. Hensikten med denne studien har vært å artikulere hva et slikt møte over tid kan

¹⁵ Ifølge Selander (2008, s. 38) kan modaliteter beskrives som ulike informasjonsveier og ressurser som skaper ulike forutsetninger for hvordan man kan engasjere seg og hvordan man kan gestalte sin nye kunnskap og forståelse.

innebære. For at møtet skal få betydning utover den enkelte kunstner, lærer og deres elever peker Kaihovirta-Rosvik (2009, s. 66) på betydningen av å skape forbindelser mellom den gjennomførte lokale praksis og en mer generell utdanningskontekst. For 2014-2015 er det et uttalt mål fra Tenthaus Oslos side at kunnskapen og resultatene prosjektet genererer skal videreformidles i et videre perspektiv både inn mot kunstfeltet og i en utvidet pedagogisk kontekst: ”We perceive our project as as a form of multi level knowledge production and a dissemination project [...]”. Videre uttaler Eriksen:

Man må opprette arenaer der pedagoger og kunstnere faktisk kommer sammen av virkelig interesse for elevene, for de sosiokulturelle teoriene og en opprinnelig interesse for kunst. Det må finnes et ordentlig forum hvor man faktisk kan diskutere dette i en flat struktur (Eriksen, dekonstruerende dialog, mai, 2014).

Mitt håp er at denne studien kan være et bidrag til å styrke den transdisiplinære delen av praksisen.

Litteratur

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget
- Allern, s. (2011). Er det plass for kunstfag i skolen etter pisa? *Kunstløftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.02. 2012 fra http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-allern-maitekst
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. (Doktorgradsavhandling), Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Stockholms universitet, Stockholm.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1-24. Hentet 10.04.2014 fra <http://dx.doi.org/10.7577/if.v2i1.611>
- Aure, V., Berge, O. K., & Hylland, O. M. (2012). *Infrastruktur for kvalitet? Evaluering av seanse - senter for kunstproduksjon* (TF-rapport nr. 309). Hentet 01.04.2013 fra <http://www.tmforsk.no/publikasjoner/filer/2172.pdf>
- Aure, V., Illeris, H., & Örtegren, H. (2009). *Konsten som læranderesurs: Syn på lærande, pedagogiske strategier og social inklusjon på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturopplæring i norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Biesta, G. & Lawy, R., (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. Hentet 10.08.2014 fra <http://www.jstor.org/stable/3699294>
- Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics. I *October Magazine 110*, 51-79. Massachusetts: October Magazine and Massachusetts Institute of Technology
- Bjørnhaug, I. (2002). Pierre bourdieu - alle stridigheters sosiolog. *Nordisk sosialt arbeid 3*, 161-168. Hentet 01.11.2014 fra http://www.idunn.no/file/pdf/33196123/Pierre_Bourdieu_alle_stridigheters_sosiolog.pdf

- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19-38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Arts-Based Research in Art Education*, 48(1), 52-69. Hentet 10.10.2014 fra <http://www.jstor.org/stable/25475805>
- Bresler, L. (2008). The music lesson. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (s. 52-69). Los Angeles: Sage Publications.
- Bresler, L., DeStefano, L., Feldman, R., & Garg, S. (2000). Artists-in-residence in public schools: Issues in curriculum, integration, impact. *Visual Arts Research*, 26(1), 13-29. Hentet 04.05.2013 fra <http://www.jstor.org/stable/20715995>
- Burke, C., & Prosser, J. (2008). Image-based educational research - childlike perspectives. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (s. 407-419). Los Angeles: Sage Publications.
- Christophersen, C. & Breivik, J.-K., (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo: Kulturrådet.
- Cohen Evron, N. (2007). Conflict and peace: Challenges for arts educators. I L. Bresler, M. Espeland & E. Olsen (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 1031-1044). Dordrecht: Springer.
- Costantino, T., & Garber, E. (2007). Social issues in art and visual/material culture education. I L. Bresler, M. Espeland & E. Olsen (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 1055-1065). Dordrecht: Springer.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole*. (Doktorgradsavhandling, Det pedagogiske fakultet, Åbo Akademi, Åbo) Hentet 10.09.2014 fra: http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87921/dagsland_torunn.pdf?sequence=1
- Duncum, P. (2011). Changing art education toward visual culture: Theory and practice *Journal of Artistic and Creative Education*, 5(2), 34-50. Hentet 05.03.2013 fra <http://jaceonline.com.au/wp-content/uploads/2012/05/JACE-5-2-FA.pdf>
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Edström, A.-M. (2006). Att forska om lärande i konst. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 195-213. Hentet 10.08.2014 fra <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/edstroem.pdf>
- Elkoshi, R. (2007). Social issues in art education in israel. I L. Bresler, M. Espeland & E. Olsen (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 1049-1051). Dordrecht: Springer.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. New York: Jorge Pinto Books.
- Hoel, L. T. (2012). Førstesemesterstudenten: Skrivning i ukjent landskap. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 17-31). Trondheim: Akademika.
- Honan, E., & Seller, M. (2007). *So how does it work?-rhizomatic methodologies*. Paper lagt frem på Engaging Pedagogies, Melbourne, Australia (s. 1-10). Abstract hentet 20.10.2014 fra: <http://www.aare.edu.au/06pap/hon06003.pdf>
- Illeris, H. (2009). Ungdomar och estetiska upplevelser - att lära med samtida konst. I T. Thorsnes, F. Lindstrand & S. Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: Upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 85-101). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, H. (2011). Giv ungerne nogle kulturelle kompetencer! - kunstpedagogik og samtidens kulturelle ordener. *Kunstløftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.01.2013 fra http://kulturradet.no/vis-arkivartikkel/-/asset_publisher/U1Cc/content/kl-artikkel-2011-illeris-maitekst
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2010). Fantasins bilder – om estetiske ingångar till lärande. I A.-L. Østern, M. Björkgren & B. Snickars-von Wright (Red.), *Drama in three movements. A Ulyssean encounter* (A blind review report 29/2010), 21-29. Hentet 20.07.2014 fra http://www.vasa.abo.fi/pf/pfpublikationer/full_text/Report_nr_29_2010_Drama_in_three_movements.pdf
- Kaihovirta-Rosvik, H. (2009). *Images of imagination: An aesthetic approach to education*. (Doktorgradsavhandling), Det pedagogiske fakultet, Åbo Akademi, Åbo.
- Kalsnes, S. (2011). Trenger vi kunstpedagogikken? *Kunstløftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.02.2013 fra http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-kalsnes-maitekst

- Knowles, J. G., & Cole, A. L. (2008). Arts-informed research. I J. G. Knowles & A. L. Cole (Red.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples and issues* (s. 55-70). Los Angeles: Sage Publications.
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lévinas, E., & Nemo, P. (1995). *Etik og Uendelighed: Samtaler med Philippe Nemo*. København: Hans Reitzel.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Moi, E., & Ulrichsen, G. O. (2013). Fra besøkende til deltakende kunstner. *Artscenetronheim*. Hentet 01.11.2013 fra <http://trondheimkunsthall.com/news/Fra-bes-kende-til-deltakende-kunstner>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rasmussen, B. (2011). Hva med et løft for kunstpedagogikken? *Kunstløftet, Maitekst 2011*. Hentet 01.02.2013 fra http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2011-rasmussen-maitekst
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten: Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjørum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap: Sentrale premisser i drama og i praksisledet forskning. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. A. Aalberg (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande - tecken på lärande. Ett designteoretisk perspektiv. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 28-44). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sidorkin, A. M., & Bingham, C. (Red.). (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Sjøberg, S. (2001). *Fagdebattikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Solli, A. (2009). Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet. *Første steg*, 3, 26-28. Hentet 10.06.2012 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste steg/FS_nr_3-09/Fs_3_09_Tvivil_10.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste_steg/FS_nr_3-09/Fs_3_09_Tvivil_10.pdf)
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsnes, T., Lindstrand, F., & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiske lærprocesser: Opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181-198). Trondheim: Tapir akademisk.
- Østern, A.-L. (2013). Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. A. Aalberg (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 19-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G., & Aalberg, E. A. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. A. Aalberg (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 273-280). Oslo: Universitetsforl.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Websider

- Flatbread Society. Hentet 06.11.2014 fra <http://flatbreadsociety.net>
- Tenthaus Oslo. Hentet 06.11.2014 fra <http://www.tenthaus.no>

Vedlegg

1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Gry O Ulrichsen
Peder Kroghsv. 15 B
7030 Trondheim

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Når utøvende kunstnere deltar på den pedagogiske arenaen

Hensikten med studien er å bidra til kunnskapsutvikling rundt hva som skjer når kunstnere deltar på den pedagogiske arenaen. Vilårene kunstnerne, skolen og elevene møtes under får stor betydning for hvilke prosesser som utspiller seg. Jeg vil ta for meg Tenthau Oslo og Sofienberg videregående skoles praksis og se på hva slags arena, muligheter og samarbeidsformer som oppstår. I problemstillingen spør jeg hvilke muligheter for kunstfaglige læringsprosesser som finnes i strukturen Tenthau og Sofienberg skaper?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen kommer til å skje gjennom intervju med kunstnerne og lærere, deltakende observasjon når kunstnerne og læreren jobber med elevgruppen i workshop og refleksjonssamtale med utgangspunkt i prosessdokumentasjon (foto). Data kommer til å registreres gjennom notater, lydopptak, bilder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Navnene på prosjektet, kunstnerne, læreren og skolen vil ikke anonymiseres. Elevene vil kunne kjenne seg igjen i publikasjonen gjennom bilder, men ikke gjennom navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2014. Jeg vil etter dette oppbevare datamateriale på ubestemt tid for å ha mulighet til å bruke det i utviklingsstudier/ undervisningsformål. Datamaterialet kommer til å oppbevares og lagres på studentens private data.

Frivillig

deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet er en masterstudie ved NTNU, Program for lærerutdanning, Estetiske fags didaktikk. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Gry O Ulrichsen, tlf 91769656 eller fagansvarlig Tone Pernille Østern, tlf 73591990.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at personopplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt

2. Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.10.2013

Vår ref: 35502 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35502	<i>Når utøvende kunstnere deltar på den pedagogiske arenaen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Pernille Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Gry Ulrichsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gry Ulrichsen Peder Kroghs v 15 b 7030 TRONDHEIM

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35502

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder; de kan bl.a. selv velge utdanning, melde seg inn/ut av foreninger. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltakelse innebærer.

Personvernombudet minner om at deltakelse er frivillig og at det legges til rette for at det kun registreres personopplysninger (inkl. ansikt og stemmer) om elever som har samtykket til å delta. Det anbefales at elever som ikke skal delta i prosjektet gis et reelt alternativ, ved at de for eksempel får undervisning i et annet rom mens opptakene pågår, eller at videoopptaker plasseres på en slik måte at de ikke blir filmet.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektsslutt er angitt til 01.07.2014, deretter skal datamaterialet lagres på ubestemt tid for planlagte oppfølgingsstudier og undervisning.

Personvernombudet gjør oppmerksom på at bruk av materialet til annet enn forskning, kan medføre konsesjonsplikt til Datatilsynet - dette gjelder eksempelvis dersom materialet skal brukes til undervisningsformål. Vi legger til grunn at Datatilsynet kontaktes dersom dette blir aktuelt.

3. Intervjuguide

Forskningspørsmål 1; alternativ struktur/modell

HVORDAN SKAPE STRUKTURER SOM FREMMER GODE KUNSTFAGLIGE LÆRINGSPROSESSER?

Kartlegge prosjektet

- Hvordan vil du beskrive Tenhaus for meg?
- Involvering av skoleledelse/lærerne /elevene startfase/underveis/etterpå?
- Innlemmer dere skolens læreplaner? Mål?
- Ideelle rammebetingelser? Hva kreves av skolen/lærerne?
- Konkrete rammebetingelser på denne skolen?
- Kunne dere fått dette til som fast ansatte kunstlærere?
- Hvordan er deres rolle når det kommer andre kunstnere inn?

Kunst i skolen (i dag)

- Hvordan ser du på kunstfagenes i skolen I dag?
- Hvilke forventninger opplever dere at skolen har til deres prosess – produkt?

Forskningspørsmål 2; kunstnerisk og pedagogisk forankring

HVORDAN KAN KUNSTNEREN ANVENDE SIN KOMPETANSE I SKOLEN?

Pedagogisk/didaktisk forankring

- Hva er det som kjennetegner erfaring i å jobbe med grupper - eksakt med kunst?
- Hvordan kan kunstners kompetanse med å jobbe med grupper utvikles?
- Hva kreves av pedagogisk og didaktisk komp for å gjennomføre prosjektene?
- Hvordan vil du beskrive din egen pedgogiske/didaktiske kompetanse?

Kunstnerisk forankring

- Hvilken betydning har det at dere er forankret i kunstfeltet og jobber som utøvende billedkunstnere?
- Processorientated form? Hva legger dere i begrepet?
- Skiller dere noengang på når noe er kunstproduksjon eller kun formidling? Når det er kunstpedagogikk, formidling eller ”ren” kunst?
- Hvordan opplever dere statusen til kunstpedagogikken i kunstverden ?

Forskningspørsmål 3; elevenes utvikling

HVORDAN KAN ELEVENE TILEGNE SEG KULTURELL KOMPETANSE I KUNSTFAGLIGE LÆRINGSPROSESSER?

Utvikling av elevenes kulturelle kompetanse

- Hvordan evalueres oppleggene og elevenes læringsutbytte?
- Hva må til for at den kunstneriske kreative prosessen skal være god for elevene?

Det interkulturelle

- Tror dere lærerne her tenker anderledes enn på vanlige skoler
- Hvorfor er det viktig for dere at kunsten skal angå alle?
- Er det spesielle hensyn dere tar i utviklingen av opplegg/valg av kunstnere?
- Hvordan kan de kunstfaglige læringsprosesser i prosjektene fange opp og ta i bruk at elevenes har så ulike kulturelle forutsetninger?