

Fagovergripende diskurs: en fremtid for kunstfagene i norsk skole

Av professor Bjørn Rasmussen, NTNU og professor Rikke Gürgens Gjørum, HIOA & UIT
Ledere av Det nasjonale forskningsprosjektet DRAMA-TEATER-DEMOKRATI

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen presenterte med St.meld. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* nye fagovergripende tema for å skape fornyelse i norsk skole. Det foreslås satsning på: ‘Demokrati og medborgerskap’, ‘Bærekraftig utvikling’ og ‘Folkehelse og livsmestring’. Vi vil i dette innhøget belyse hva vi tror kreves diskursivt for å gjennomføre en fagovergripende undervisning og videre foreslå hvordan norsk skole kan styrke et underbelyst fagovergripende perspektiv; ved å forene kunst og pedagogikk på en ny måte.

Splittelse: #kunstogpedagogikk

Det nasjonale forskningsprosjektet «Drama, teater, demokrati» utforsker fagets potensial både fra et kunstnerisk og pedagogisk ståsted. Vårt utgangspunkt er blant annet at det kunstpedagogiske området består av flere diskurser som betjener ulike interesser og praksiser. I tråd med diskursteori (Norris & Maier, 2014; Winther Jørgensen & Phillips, 1999) ser vi at det foregår en kamp om diskursiv dominans som for dette området ofte betyr gjensidig ekskluderende, og ofte provinsielle diskurser som splitter kunst og pedagogikkⁱ. En overgripende tenkning og diskurs fortrenses dermed ofte fra begge felt.

En feltoverskridende diskurs kan forankres i tenkningen om det såkalte ‘kulturelle demokrati’. «[...] et levende kulturliv (bidrar) til å gjøre demokrati til en levde erfaring, ikke bare et teoretisk begrep» (Slettholm 2013). For kunstpedagogen kan denne levde erfaringen innebære at barn betraktes som kulturelle agenter som lærer gjennom praksis via estetisk forming, og som dannes til å ytre seg i demokratiet. Det forutsetter en annen diskurs enn den som i Kulturdepartementet og Kulturrådet angår «armlengdeprinsippet» som betyr at «offentlig finansierte kulturvirksomheter [har] faglig frihet og uavhengighet fra politiske myndigheter» (Slettholm 2013). Dette autonome prinsippet beskytter den voksne kunstnerens frihet til å ytre seg, men har ofte den konsekvens at barn i høyden er interessant som publikum. Det forutsetter også en annen diskurs enn den pedagogiske som fremmer undervisning om demokrati fremfor undervisning gjennom demokratisk praksis.

Det kunstpedagogiske området svekkes av at kunst og pedagogikk splittes, konkret i to departementer. Filosofen Løgstrup kommenterer at mennesket har «en uudryddelig

tilbøjelighed til skematisk tænken, vi deler tilværelsen op i fast afgrænsede områder, hver af dem får tilordnet sin diciplin, og indbyrdes lader vi disciplinerne have så lidt som mulig med hinanden at gøre» (Løgstrup 1961, s. 7). Vi erfarer som kunstpedagoger og forskere at modernitetens institusjoner som 'kunst' og 'pedagogikk' søker selvbeskyttelse, også ved at de gjensidig bekrefter hverandre diskursivt som ulike. Vi vil insistere på at kunstpedagogisk praksis har et større potensial enn det som realiseres i en marginal kunstoppplæring i skolen. Og vi påstår at et ønske om fagovergripende læring nødvendigvis også må utfordre noen strukturer og ditto diskurser som fremdeles preger moderniteten. Det er viktig å påpeke at det er lite sannsynlig å få overskridende fornyinger i skolen før man velger å ta tak i den grunnleggende repressive institusjonsstrukturen i moderniteten som gir faglig proteksjonisme og uforenlige diskurser. Den hindrer nye praksiser og diskurser innen kultur og utdanning.

Samspill: #pragmatiskeestetikk&danning

Den fagoverskridende diskursen vi etterlyser i skolen og i kulturlivet, er på sett og vis mer kjent utenfor Europa. Den finnes i globalt orienterte *performance*-studier (Schechner, 2006) og i antropologiske studier om barnekulturⁱⁱ (Guss 2000, 2015). Den kan også utledes gjennom pragmatisk estetikk (Dewey [1934] 2005) så vel som gjennom nyere sosialsemiotikk (Kress 2013). Det finnes med andre ord flere relevante filosofiske plattformer fra hvor vi kan tale om estetisk kvalitet, helse, velferd, innovasjon og læring i en sammenheng (Gjørnum 2015). Dette er diskurser som bryter med gamle eurosentriske myter om den kunstneriske eliten som representerer folkets kreativitet, et folk som ellers er henvist til det industrielle arbeidets forpliktelser. Vi trenger å løfte frem at kunstnerisk arbeid og estetisk disiplinerfaring også er læringsprosesser som rekker ut over kunstneriske ferdigheter og profesjonsopplæring. Dette er en diskurs som understreker et både–og, et samspill mellom sanser og fornuft, ekspert og fasilitator, prosess og produkt (Berg, Christensen-Scheel & Holme 2013; Christensen-Scheel 2013). Ikke alle kulturelle agenter blir profesjonelle kunstnere, men kulturpraksis er likevel viktig for mennesker i alle aldre fordi mennesket har et grunnleggende estetisk uttrykksbehov (Pitruzzella, Scoble & Ross 2013; Ross 2011).

En fagoverskridende skole burde åpne mer for forståelser og samtaleformer som anser estetiske praksiser ut over kunstens grenser, og som inkluderer det performative og estetiske nærværet i det sosiale liv. Estetiske praksiser, kunsten inkludert, tilbyr måter å kunne og å lære, på samme nivå, men forskjellig fra lesing, skriving, regning.

Ingen ekspressive og symbolske språkformer passer for alle barn, men å være kulturelt dannet eller estetisk «alfabetisert» burde bety å mestre minst én form for estetisk formgivning og kommunikasjon, ut over lesning og skriving. Med andre ord, å være deltaker i en kulturnasjon betyr noe mer enn å være eksponert som publikum til noen voksnes kvalitetskunst og kulturelle kanoner. Det betyr også å skape mening i livet gjennom materialforming og deltakelse i kulturelle uttrykksmedia. Det inkluderer også lærere, og det burde være selvsagt at det multimodale samfunnet stiller nye krav til lærerutdanningen – like viktige krav som gode karakterer i matematikk.

Estetisert hverdagsliv: #dramaogteaterfaget

Teatrale virkemidler utgjør viktige sider ved unge menneskers valg og ytringer, både i digitale møter og i menneskelig samspill. Barn og unges hverdagsliv er i stor grad estetisert, og det performative samfunn er merkbart gjennom våre iscenesettelser av oss selv og andre. Vi uttrykker og tolker sosial status, livs- og menneskesyn, makt og tilhørighet gjennom hverdagens mange «spill». Estetisk praksis rammesetter ofte hvem vi er, hvem vi ønsker å være eller drømmer om å bli. Dette fortjener pedagogisk oppmerksomhet i langt høyere grad.

Drama- og teaterfaget har en lang tradisjon knyttet til ritualer, dramaer og historiefortelling, men i dag er barn og unges teatererfaring ofte kun knyttet til opplevelse av profesjonskunst, stjernegalleri og idealisering gjennom film, tv og sosiale medier. Den estetiske erfaring kan også høstes, enten det er i klasserommet eller på scenen, gjennom barn og voksnes kreative og kollektive samspill av fantasi, stoff, dramaturgiske handlinger og iscenesettelser. Samspillet legger til rette for medvirkning og demokratisk kompetanse. Drama og teaterfaget har potensial til å skape overgripende kunnskap gjennom handling, sosial involvering og engasjement.

Slik en Ibsen formulerte sitt syn på samtiden i sine drama, kan eleven også formulere seg selv i et demokratisk samfunn. Ibsen-forskeren Raymond Williams (Williams 1975, 1976) poengterte nettopp de symbolske mediernes verdi i å danne og kommunisere mening og innsikter i mellomrommet mellom erfaringsnivået og påstandskunnskapen. Skolen og pedagogikken er fra kunstpedagogens perspektiv for opptatt av kunnskap som påstandskunnskap og for lite opptatt av «ways of knowing» og følte innsikter, slik vi ser det.

Vi tenker at det er viktig å gjennomføre fagovergripende undervisning og ser at norsk skole kan endre kurs om det blant annet gis gehør for en diskurs om den kulturelle agenten og for en skole som sterkere forener kunst og pedagogikk. I drama og teaterfaget tilbys lærerroller, metoder, verktøy og teknikker som kan anvendes fagoverskridende slik at skolehverdagen blir variert, aktiv, kreativ og ansvarlig medskapende. Teater tilbyr aktive dannelsprosesser (Heggstad, Eriksson & Rasmussen 2013), og sammen med andre kulturformer handler det ikke bare om å utforske aktuelle temaer som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Kulturpraksis er livsmestring, engasjement, folkehelse, demokrati i praksis (Rasmussen & Kristoffersen 2014).

Skolen bør styrke demokratisk kompetanse gjennom både å trene opp elevenes medansvar for egne kommunikative handlinger og oppøve mot til å uttrykke og bearbeide sin egen stemme, sin kunnskap og livsverden i egnede symbolske media. I skolen kan bærekraftig utvikling gis fokus i undervisningen gjennom for eksempel iscenesatte miljøtema og bearbeidelse av personlig ansvar. I den forbindelse ser vi at rolletrening er sentralt for å bygge fremtidens samfunn, fordi samfunnets fremtidig behov for arbeidstakere utfordrer skolens evne til å utnytte den enkeltes menneskelige og skapende kapital til beste for fellesskapet. Handlende og etisk utforskende fellesskap med elever som evner å forestille seg annerledes, gir leken alvor. Det gir også positiv overføringseffekt til andre kunnskapsfag. Ta derfor våre kulturspråk på alvor i læringssammenheng, og løft frem den diskursen om kunstpedagogikk som vil bidra til skoleutvikling og til fagfornyelse.

Litteratur

- Berg, Arild., Christensen-Scheel, Boel. & Holme, I. Mette. (2013). Forming Life: Aesthetic Awareness in Mental Health Care. *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 2(2). DOI: 10.7577/if.v2i2.737.
- Christensen-Scheel, Boel. (2013). Application and Autonomy: The Reach and Span of Contemporary Art Didactics. *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 2(2). DOI: 10.7577/if.v2i2.729.
- Dewey, John. ([1934] 2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Gjærum, Rikke. Gürgens. (2015). Mulighetsrommet i kunstdidaktikken: betraktninger av tilstede-værelse. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 4(2). DOI: 10.7577/if.v4i2.1541.

- Guss, Faith. Gabrielle. (2000). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. [Trondheim]: Institutt for Kunst og Medievitenskap, NTNU.
- Guss, Faith. Gabrielle. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser : 1 : Lekens dynamiske verdener* (Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggstad, Kari. Mjaaland., Eriksson, Stig. & Rasmussen, Bjørn. (red.) (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kress, Gunter. (2013). *Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Løgstrup, Knud. Ejlert. (1961). *Kunst og etik*. København: Gyldendal.
- Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Norris, Sigrid. & Maier, Carmen. Danila. (2014). *Interactions, Images and Texts. A Reader in Multimodality Trends in Applied Linguistics [Tal] 11*: Boston: De Gruyter Mouton.
- Pitruzzella, Salvo., Scoble, Sarah. & Ross, Malcolm. (2013). *Arts Therapies and the Intelligence of Feeling*. Plymouth: University of Plymouth Press.
- Rasmussen, Bjørn. & Kristoffersen, Børge. (2014). *Mye På Spill. Teater som dannelsespraksis i skolen*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Ross, Malcolm. (2011). *Cultivating the arts in education and therapy*. Abingdon: Routledge.
- Schechner, Richard. (2006). *Performance studies: an introduction*. New York: Routledge.
- Slettholm, Yngve. (2013). Kultur på liv og død - kultur og rettigheter. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/arskonferansen-2013/vis-artikkel/-/debatt-yngve-slettholm-kultur-og-rettigheter-arskonferansen-2013>.
- Williams, Raymond. (1975). *Drama in a dramatised society: an inaugural lecture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Raymond. (1976). *Communications* (3rd ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Winther Jørgensen, Marianne., & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Noter

ⁱ <http://www.periskop.no/diskurskampen-splitter-dks-diskusjonen/>

ⁱⁱ <http://bin-norden.org/>