

Teikn- og meningsskaping i studentars arbeid med installasjonar

Åsta Rimstad

Avhandling levert for graden philosophiae doctor. Oktober 2014



Teikn- og meiningsskaping

i studentars arbeid med installasjonar

Åsta Rimstad

BILDEOMSLAG:
Installasjon med feltvesker, kjøttkvern og pilleeske (studentarbeid).

Forord

Fyrst vil eg rette ein stor takk til min hovudvegleiar, professor Marléne Johansson. Du kom som ein frisk bris inn i mitt doktorgradsarbeid etter sommaren 2012. Eg vil takke for konkrete og konstruktive tilbakemeldingar, for støtte, entusiasme, nøye lesing og kritiske blikk. Takk til min bivegleiar professor Helene Illeris. Dine gode, kritiske kommentarar har fått meg til å få auge på meir overordna problematikkar. Edmund Edvardsen, min tidlegare hovudvegleiar, skal takkast for kopling til doktorgradsprogrammet, og for interessante samtalar tidleg i avhandlingas fase.

Takk til Høgskulen i Telemark, Fakultetet for estetiske fag, folkekultur og lærarutdanning som gav meg stipendiatstillinga som muleggjorde dette prosjektet. Eg vil og rette ein stor takk til det levande fagmiljøet ved Institutt for form og formgjeving der eg studerte i 7 år og der eg seinare har undervist. Takk til kunnskapsrike, kreative og engasjerte kollegaer for diskusjonar og opplevingar som har gjort kvardagen spennande og utfordrande.

Takk til fyrsteamanuensis Marte Sørebo Gulliksen for konstruktive tilbakemeldingar ved sluttlesinga, og fyrsteamanuensis Sveinung Nordstoga for korrekturlesing. Takk til kollega og kontornabo, Kari Carlsen for gode samtalar, kaffi og evne til å lytte og støtte i kvardagen. Takk til mine kollegaer Kirstine Riis, Anniken Randers Pehrson og Kirstine Trane for at eg har kunne delt tankar, frustrasjonar og gleder i denne prosessen. Eg vil òg trekke fram deltakarane ved forskarnettverket CAVIC for diskusjonane og opplevingane ved nettverkets samlingar.

Sist, men ikkje minst, vil eg takke min flotte familie. Til Ida og Jonas som så tolmodig har venta på alt som har blitt utsatt til ”etter mamma er ferdig med doktorgraden”. Til Jarle, bautaen min, for at du har vore så støttande og forståingsfull. Utan di evne og innstilling til å finne praktiske løysingar i kvardagen, hadde eg aldri blitt ferdig så fort.

Samandrag

Avhandlinga undersøker føresetnadar for å jobbe med samansette samtidsuttrykk i kunst og handverksfagets undervisningspraksis. Den tek for seg kva betydning eksisterande tankesett, omgrep, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium har i den fagdidaktiske praksisen. Studien kastar òg lys over korleis eksisterande fagideologiar og institusjonelle mønster påverkar bestemmingar og forståingar av skapande prosessar.

Det har vore lite forskning kring produksjonssida ved installasjonar. Det er difor eit mål å få auka kunnskap om korleis skapande prosessar med installasjonar kan gå føre seg. Som empiri blir det dels brukt djupneintervju av lærarar som har undervist i samtidskunstuttrykk, og dels to undervisningsopplegg der studentar skaper installasjonar. Studentanes prosessar blir studert utifrå eit sosialemiotisk-, sosiokulturelt- og multimodalt perspektiv, der forskning kring materialitet og immaterialitet og installasjonskunsten som genre blir kopla inn. Studien sekvenserar studentanes prosessar og studerer desse på mikronivå. Mikroanalysane dokumenterer korleis studentar bruker modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og mening i arbeid med installasjonar. Analysane fokuserer på kva ressursar som blir brukt for å tolke, bearbeide, transformere og skape teikn og mening i installasjonar. Studien undersøker òg kva betydning opplevings og erfaringsaspektet har i dei skapande prosessane.

Studentane gjorde bruk av fortellande element der modalitetane i større grad fungerte som allegoriar. I installasjonane fekk modalitetane fyrst teikn og meningsfunksjonar i samanstillinga og i samspelet med dei andre modalitetane. Studentanes erfaringar var ein kombinasjon av sansing og erkjenning. I prosessane fungerte denne kombinasjonen som eit bindeledd mellom det materielle og det immaterielle. Resultata viser til meir samtidskunstnariske og multimodale måtar å tenke, snakke og handle kring skapande prosessar. Resultata viser òg potensialet til ein samtidskunstnarisk literacy innanfor kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Innhald

KAPITTEL 1.....	1
Innleiing	1
Problemområde	1
Trusretningar i kunst og handverksfagets undervisningspraksis	15
Tidssvarande orienteringar til den fagdidaktiske praksisen.....	22
Studiens utgangspunkt, mål og forskingsspørsmål.....	24
Omgrepsavklaringar	26
Avhandlingas oppbygging.....	27
KAPITTEL 2.....	31
Fagdidaktikk, samtidskunst og installasjonskunst	31
Avhandlingas kontekstuelle innramming.....	31
Kvalitetsforståingar og vurderingskriterium i kunst og handverksfagets undervisningspraksis	34
Ulike kvalitets og kunstforståingar	37
Å kategorisere noko som kunst.....	41
Ei samtidskunstnarisk forståing	47
Installasjonskunst i kunst og handverksfaget	51
Presentasjon og representasjon i installasjonar.....	52
Sanseopplevingars betydning i installasjonar	53
Relasjonar mellom installasjonar og verda utanfor	54
Tidsaktuelle fagdidaktiske tendensar	57
Den postmoderne hengivinga	58
KAPITTEL 3.....	63
Multimodalitet og didaktikk	63
Sosialsemiotikk og multimodalitet.....	64
Modalitetar i teiknskaping og meiningsskaping	67
Designprosessen	68
Prosessar og ressursar i meiningsskaping	72
Relasjonar mellom diskursar, individ, materialitet og teikn	75
Læring som teiknskapande og teikntolkande prosessar	83

KAPITTEL 4.....	87
Forskningsdesign, metode og analyse.....	87
Overordna forskingsstrategi og produksjon av empiri.....	87
Forstudie; intervju med tre lærarar.....	90
Beskriving av forstudie.....	90
Å finne informantar.....	91
Gjennomføring av intervju.....	92
Metode og analyse – meningsstrukturering.....	92
Læraranes arbeid med samtidskunst i kunst og handverksfaget.....	94
Sumerande resultat av forstudien.....	98
Hovudstudie; studentars skapande prosessar med installasjonar.....	99
Vitskapsteoretisk ståstad.....	99
Casestudie som forskingsstrategi.....	101
Didaktisk design i undervisning kontra metode i forskning.....	103
Gjennomføring av casestudia.....	106
Casestudie 1: ”Når ting fortel historier”.....	110
Casestudie 2: ”Å gje form til ei ytring”.....	114
Analysestrategi.....	117
Utveljing av studentgrupper for analyse.....	120
Casestudie 1.....	120
Casestudie 2.....	120
 KAPITTEL 5.....	 123
Teikn og meningsskaping i skapande arbeid med installasjonar.....	123
Case 1:”Når ting fortel historier”.....	123
Lommelykter.....	123
Lommelykter: Samanfattande kommentar.....	129
Fyrstehjelpsvesker.....	131
Feltvesker: Samanfattande kommentar.....	135
Kamuflasjenett.....	136
Kamuflasjenett: Samanfattande kommentar.....	138
Analyse av casestudie 1.....	138
Case 2: Å gje form til ei ytring.....	141
Storby.....	142
Storby: Samanfattande kommentar.....	149
Menneskeskapt forureining.....	150
Menneskeskapt forureining: Samanfattande kommentar.....	153
Eldrepolitikk.....	154
Eldrepolitikk: Samanfattande kommentarar.....	160
Analyse av casestudie 2.....	161

KAPITTEL 6.....	165
Teikn- og meiningsskaping i møte- og handlingsrom	165
Visualisering av studentanes teikn- og meiningsskaping.....	165
Kontekstuell innramming	166
Lærarens isenesetting.....	167
Handlingsramma og studentanes interesse og intervensjon	168
Studentanes transformerings og isenesetting	169
Representasjon og presentasjon	172
Studentanes diskusjonar og metarefleksjonar.....	173
Forskjellar i case 1 og case 2.....	174
Tematiseringar over studentanes arbeid med installasjonar	175
Modalitetars meiningspotensial i installasjonar.....	176
Farge som meiningspotensial i installasjonane	176
Tekst som meiningspotensial i installasjonane	177
Logo som meiningspotensial i installasjonane.....	179
Teknikkar/mønster som meiningspotensial i installasjonane	180
Lys som meiningspotensial i installasjonar.....	181
Gjenstandar som meiningspotensial i installasjonane	181
Modalitetanes teikn- og meiningsskapande funksjonar.....	183
Frå bruksområde og funksjon til teikn og meiningsskaping.....	184
Forteljing og narrativitet	185
Plassering og samanstilling som teikn og meiningsskaping.....	185
Det sansemessige i installasjonane	186
 KAPITTEL 7.....	 189
Multimodale samtidsuttrykk i kunst og handverksfagets	
undervisningskontekst.....	189
Arbeid med installasjonar i den fagdidaktiske praksisen.....	190
Isenesettingar av modalitetar, meiningar, tematikkar og erfaringar	190
Utviding av den fagdidaktiske vurderingspraksisen.....	193
Installasjonar som bindeledd	194
Navigerande prinsipp – konsekvensar av ulike isenesettingar.....	195
Samtidskunstnariske og multimodale danningssprossar	198
Refleksjonar kring forskingsdesignet.....	201
Sluttord og framoverblikk	203
 Referansar.....	 205
Vedlegg	213

Figurar

Figur 1. Samansette samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfaget.....	32
Figur 2. Visualisering av avhandlingas forskingsområde.....	33
Figur 3. Hovudtopoi i kunstnarisk forskning.....	81
Figur 4. Visualisering av avhandlingas forskingsdesign	89
Figur 5. Ein formelt innramma læringssekvens.....	118
Figur 6. Dikt av Hand Børli, henta frå studentrapport.....	138
Figur 7. Visualisering av studentanes arbeidsprosessar med casane	165
Figur 8. Casestudias kontekstuelle innramming	166
Figur 9. Lærarens isenesetting	167
Figur 10. Casestudias handlingsramme og studentanes interesse og intervensjon	168
Figur 11. Studentanes transformasjonar og isenesettingar	169
Figur 12. Representasjon og presentasjon i studentanes installasjonar	172
Figur 13. Studentanes diskusjonar og metarefleksjonar	173

Tabellar

Tabell 1. Brønne og Lutnæs fagideologiar delt inn i fire diskursar	18
Tabell 2. Bilde og beskriving av utdelte gjenstandar og val av tematikkar..	112–113
Tabell 3. Beskriving av studentanes tematikkar og val av modalitetar	116

Foto

Foto 1. Lommelykter i ulike rekker (foto; studentgruppe 2)	124
Foto 2. Isoporplate og lommelykter i formasjon (foto; studentgruppe 2)	125
Foto 3. Lommelykter på pidestall (foto; studentgruppe 2)	126
Foto 4. Lommelykter i firkantform (foto; studentgruppe 2)	127
Foto 5. Lommelykter i rekker på isopor (foto; studentgruppe 2)	128
Foto 6. Fyrstehjelpsvesker i ulike utprøvingar (foto; studentgruppe 1)	131
Foto 7. Fyrstehjelpsvesker i ulike utprøvingar (foto; studentgruppe 1)	131
Foto 8. Fyrstehjelpsvesker i ulike utprøvingar (foto; studentgruppe 1)	131
Foto 9. Fyrstehjelpsvesker, kjøttkvern og pilleeske (foto, studentgruppe 1).....	133
Foto 10. Pilleeske (foto; studentgruppe 1).....	134
Foto 11. Pilleeske (foto; studentgruppe 1).....	134
Foto 12. Kamuflasjenett forma som eit rom (foto; studentgruppe 4)	137
Foto 13. Kamuflasjenett over ”person” i fosterstilling (foto; studentgruppe 4)...	137

Foto 14. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 15. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 16. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 17. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 18. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 19. Utprøving (foto; studentgruppe 2).....	144
Foto 20. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 21. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 22. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 23. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 24. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 25. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 26. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 27. Utprøving med plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2) ...	147
Foto 28. Den endelege installasjonen (foto; studentgruppe 2)	148
Foto 29. Skisseutprøving (foto; studentgruppe 6).....	151
Foto 30. Skisseutprøving (foto; studentgruppe 6).....	151
Foto 31. Skisseutprøving (foto; studentgruppe 6).....	151
Foto 32. Skisseutprøving (foto; studentgruppe 6).....	151
Foto 33. Visualisering av ei forureina elv (foto; studentgruppe 6).....	152
Foto 34. Ferdig installasjon (foto; studentgruppe 6).....	153
Foto 35. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 36. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 37. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 38. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 39. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 40. Utprøving av samanstilling og plassering (foto; studentgruppe 5)	156
Foto 41. Bekken med gul veske (foto, studentgruppe 5).....	158
Foto 42. Plassering av bekken (foto, studentgruppe 5).....	158
Foto 43. Ferdig installasjon (foto, studentgruppe 5).....	159
Foto 44. Veggplakat (foto, studentgruppe 5)	159

Innleiing

Kunst og designdidaktisk forskning er ein relativ ny nordisk konstruksjon som samlar forskning relatert til skulefaget *kunst og handverk* i Noreg, *bild og slöjd* i Sverige, *konstfostran* og *slöjd* i Finland og *billedkunst* og *materiel design* i Danmark (Gulliksen & Johansson, 2008). Kunst og handverksfaga er farga av fleire etablerte og omkringliggande disiplinar der blant anna sosiologi, pedagogikk, psykologi, filosofi og kunsthistorie har hatt innverknad på kunstutdanninga i Norden (Nielsen, 2000).

Problemområde

I undervisningssituasjonen i kunst og handverksfaget underviser lærarar, forutan om læreplansgrunnlag, utifrå referanse i egne eller felles verdier, kvalitetsforståingar, kunstforståingar og forståingshorisontar. Fastsetting av verdier skjer utifrå dei menneskesyna, syna på læring og syna på fag lærarane trekker med seg inn i undervisning og undervisningsplanlegging. Mykje av dette er den undervisande læraren forhåpentlegvis bevisst om, men ubevisste haldningar, kvalitetsforståingar, kunstsyn og vurderingskriterium har vel så mykje å seie for kva lærarane underviser i, kva lærarane gjev verdi, kva omgrep ein bruker og for korleis lærarane underviser og vurderer (Halvorsen, 2001; Parson, 1992). Forsking viser at få lærarar kan tilstrekkeleg om samtidskunst, og at det blir jobba lite med samtidskunst i skulen (Arvedsen, 2000; Aure, 2006; Christensen, 2000; Eeg & Sørheim, 2002; Hansen, 2004; Hinum, 2000; Illeris, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2004; Rimstad, 2010; Seligmann, 2000). Norske undersøkingar (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik, Koch, Sjeggstad, & Aakre, 2003) understrekar at det er utvikla få skriftlege undervisningsinstruksjonar innan faget.

Difor er det i staden tradisjonen ved skulen som blir hovudvegvisaren for lærarens eigen undervisningspraksis. Kvalitetsstandaren er såleis bakt inn i læraren si vurderingskompetanse og dermed fungerer fagfeltets gjeldande vurderingspraksis som referanseramme for lærarane.

Gjennom djupneintervju har Catharina Elsner (Elsner, 2000) undersøkt kva synspunkt svenske lærarar i dei estetiske emnene har om kvalitetsomgrepet, samt kva lærarane legg i omgrepet estetisk, respektiv kunstnarleg. I undersøkinga meiner lærarane at kunsten må ha eit element av det gjenkjennelege. Den må gjerne vere nyansert og komplisert, men ikkje verke intellektuell og føleleskald. Det siste meiner mange av lærarane at samtidskunsten er, den blir kalla "spektakulær" og "uengasjerande" (Elsner, 2000). Kva norske kunst og handverkslærarar meiner om samtidskunst er uvisst, men resultata frå nasjonal evaluering av læreplanen L-97 viser at norske lærarar legg størst vekt på skaperglede, estetisk sans og praktiske ferdigheiter i undervisninga si (Kjosavik, Koch, Sjeggestad & Aakre, 2003). Dette tyder på at tradisjonen frå formingsfaget, med sterk vekt på elevens frie skapande arbeid, framleis står sterkt i skulen. Lærarane legg stor vekt på personleg uttrykk og sjølvstendigheit når dei vurderer elevanes arbeid. Teknisk dyktigheit og kunnskap om form og farge skårar òg høgt. Lærarane legg minst vekt på kunnskap om kunst og kunstnarar.

I Sverige har professor Lars Lindström vore opptatt av vurderingsproblematikk innan dei praktisk estetiske emna. I "Portföljvärdering av elevers skapande i bild" (Lindström, 1999) blir det formulert sju vurderingskriterium: 1. Evne til å verkeleggjere intensjonane. 2. Evne til å handtere farge, form og komposisjon. 3. Om arbeidet er handverksmessig godt utført. 4. Evne til undersøkjande arbeid. 5. Om eleven er oppfinnsam. 6. Om eleven utnyttar førebilde, og 7. Om eleven har evne til sjølvvurdering (Lindström, 1999). Utifrå Lindströms posisjon og innverknad i Skandinavia er det grunn til å tru at dette er vurderingskriterium som òg norske lærarar tek stilling til i si undervisning. I det svenske sløydfaget har Kajsa Borg (Borg, 2008) undersøkt kva lærarane vurderer innan faget og kva dei meiner er viktig ved undervisninga. Her meiner lærarane det er viktig at eleven er

uthaldande og iherdig, har ei god evne til å planlegge arbeidet sitt, har eigen drivkraft, er sjølvstendig og kan løyse problem. Det er òg viktig at elevane kan dra lærdom av tidlegare erfaringar og bruke tidlegare kunnskapar, at ein er nøye og ikkje slurvar i arbeidet, og at eleven har evne til å vurdere arbeidet sitt (Borg, 2008). Desse vurderingskriteria seier noko om kva lærarane gjev verdi, kva dei underviser i og kva dei vurderer. I undersøkingar kring ”habits of mind” (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2007) i det svenske sløydfaget trekk Borg fram risikoen med at lærarane underviser og vurderer det dei har omgrep for, i staden for å skape omgrep for det ein skal vurdere og undervise i (Borg, 2008). Då få lærarar kan tilstrekkeleg om samtidskunst er det difor grunn til å tru at lærarar, ved arbeid med samtidskunstuttrykk, vil undervise utifrå etablert undervisningspraksis.

Den siste læreplanen K06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) aktualiserer behovet for vurderingskompetanse hos faglærarane i formgjeving kunst og handverk. I planen er vurdering eit av dei sentrale områda. Retningslinjene for vurdering i skulen er knytt opp mot kompetansemåla som beskriv kva kompetanse eleven skal sitte igjen med etter endt undervisning. Vurderingskriteria i planen er ”kjenneteikn på kvalitet i lys av kompetansemål”. Dette aktualiserer vurderingskompetansen til læraren, for om læraren ikkje kan formulere kriterium for godt, og mindre godt arbeid, kva retning leiar læraren då elevane i? Retningslinjene i planen reiser spørsmål kring kvalitet og lærarars kvalitetsforståingar. Men det reiser òg spørsmål kring innhaldet i kompetanseomgrepet. For kva type kvalitetsforståing er det her snakk om? Kva er kjenneteikn på kvalitet, og korleis ser læraren desse i lys av kompetansemåla? Slike spørsmål blir særleg relevante då forskning viser at lærarars ubevisste haldningar, kvalitetsforståingar, kunstsyn og vurderingskriterium har vel så mykje å seie for kva lærarane underviser i, kva dei gjev verdi, kva omgrep dei bruker og for korleis dei underviser og vurderer (Halvorsen, 2001; Parson, 1992). Om ein skal undervise, vegleie og vurdere innan samtidskunstuttrykk, blir det difor sentralt å ha kunnskap om tankesett, funksjonar, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium på dette uttrykkets premissar.

Studien ynskjer å undersøke føresetnadar for å arbeide med samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfaget. Difor er det relevant å undersøke innhaldet i faget. Vidare blir det retta eit fokus på kunnskapssyn, ideologiar, forventningar og vurderingspraksisar som ligg i den fagdidaktiske undervisningspraksisen.

I Noreg har kunst og handverksfaget i grunnskulen gått igjennom mange endringar sidan det blei eit skulefag for rundt 150 år sidan. Fram til 1960 var handarbeid, sløyd og teikning sjølvstendige fag knytt til spesifikke material og teknikkar som tekstil, tre, metall og teikning. I 1960 blei dei ulike materialområda og deira undervisnings og vurderingstradisjonar slått saman til eit fag som fekk namnet *forming* (Kjosavik, 2001). I 1997 endra faget i grunnskulen namn frå *forming* til *kunst og handverk*. I læreplanen L-97 blei omgrepa *oppleve, uttrykke og reflektere* den overordna fagstrukturen som skulle prege opplæringa i arbeid med faget. Faginnhaldet blei strukturert i to hovudområde; *bilde – bildekunst* (todimensjonal form) og *skulptur og bruksform* (tredimensjonal form). Komponentane kunst og formkultur, form, farge og komposisjon, material, reiskapar og teknikkar skulle danne ein heilskap og gå inn i alt arbeid med faget. Med Kunnskapsløftet (K06) blei innhaldet i faget delt inn i 4 hovudområder: 1) Visuell kommunikasjon 2) Design 3) Kunst og 4) Arkitektur. I ei forlenging av dei fire områda er det formulert spesifikke kompetansemål der elevane skal arbeide med ulike problemstillingar og innhald. Sjølv om innhaldet i faget har endra seg over tid, dominerer den praktiske fagkunnskapen fagkonteksten i kunst og handverk (Brønne, 2011, 2009, 2005; Halvorsen, 1995; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Faget er òg prega av eit pedagogisk psykologisk nytteomsyn (Brønne, 2011, 2009, 2005; Digranes, 2009; Illeris, 2002b; Lutnæs, 2011, Nielsen, 2000).

Else Marie Halvorsen (1995) skriv i artikkelen ”Kunnskapsbegrep i forming” at kunnskapssynet i faget varierer alt etter kva kontekst faget forming blir forstått i. Dette kjem truleg av at faget forming er ei samansetting av fagområda teikning, handarbeid og sløyd, og at ulike ideologiar og kunnskapsomgrep er knytt opp mot dei ulike fagforståingane (Halvorsen, 1995). Ved ei samanlikning av norske og

nordiske avhandlingar peikar Liv Merete Nielsen (Nielsen, 2000) på at det er nokre problematikkar som oftare kjem i fokus i Noreg, enn i dei andre landa. Dette er legitimeringar av fagfeltet og diskusjonar som drøftar det ideologiske grunnlaget for undervisninga. Nielsens forklaring er òg samanslåinga av dei tre fagområda til eit fag, noko som er spesifikt for den norske konteksten. Nielsen argumenterer for at samanslåinga har ført til ein dragkamp mellom ein handverkstradisjon på den eine sida, og ein individ- og barnesentrert praksis på den andre sida (Nielsen, 2008). Karen Brønne lyfter òg fram denne problematikken. I artikkelen ”Moderne opphav og konsekvensar” (Brønne, 2005) konkluderer Brønne med at fagets kompliserte samansetting ser ut til å prege den fagdidaktiske praksisen, ofte utan at lærarar, studentar og elevar maktar å kartlegge dette. Kunst og handverksfaget har ifølgje Brønne ei samansett ideologisk forankring i blant anna både det ekspressive og det formalistiske idealet. Desse forankringane blir problematisk i den fagdidaktiske praksisen fordi dei er motstridande. Utifrå empiriske observasjonar ser Brønne at retningane har fått fotfeste i litt ulike delar av fagpraksisen alt etter kva fase ein arbeider i; om det er i ein kreativ idefase, eller om det er i ferdigstillinga av eit produkt. Studien viste at det under vegleiing blei forventa at uttrykket skulle vere spontant, originalt og leikande. Når lærarane kom til vurderinga av produktet, blei vurderinga gjort utifrå formale parameter som ubalansert komposisjon, klar linjeføring, ufullstendig form og harmonisk fargeføring. Såleis støtta lærarane seg til ulike ideal alt etter kvar ein var i arbeidsprosessen (Brønne, 2005). Det er ein sløyd/handarbeids tradisjon på den eine sida, og ein teiknetradisjon på den andre sida som ved vegleiing og vurdering kjem opp til overflata. I desse situasjonane blei teiknefaget synleg i idefasen, mens sløydtradisjonen dominerer i sluttproduktet. Sløydtradisjonen verdset kvalitetar der det handverksmessige, nyttige og varige produkt og god form blir praktisert, mens det ekspressive idealet i teiknetradisjonen verdset personleg uttrykk (Brønne, 2005). I avhandlinga ”Mellom ord og handling – om verdsetjing i kunst og handverksfaget” (Brønne, 2009) avdekkar Brønne korleis historiske og kulturelle premisser har forma verdsetjingar i eit fellesskap. Forskinga problematiserer kva for kunnskap som har vore med på å etablere ein fagdidaktisk praksis som gjerne er implisitt og sjølvstøtt. Det går fram at originalitet

og autensitet pregar intensjonane, mens sjølve praktiseringa speglar felles konvensjonar. Eit anna hovudmoment ved drøftinga blir omtalt som ”individualisme-tendensen”. Gjennom ein historisk inngang viser drøftinga til korleis fleire stemmer held på eit individ-frigjeringsprosjekt. Dette frigjeringsprosjektet har røter tilbake til starten av 1900-talet, då det var stor opposisjon mot det kollektive og lite humane disiplineringsidealet (Brønne, 2009). Tradisjonen ved skulen ser ut til å vere hovudvegvisaren for lærarens undervisningspraksis (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik, Koch, Sjeggstad, & Aakre, 2003). Difor er det grunn til å tru at det handverksmessige, det formalistiske og det ekspressive, i forståinga av originalitet, autentitet og personleg uttrykk, er verdsetjingar lærarne møter undervisningssituasjonen med. Dagens utvida og samansette kunstomgrep derimot, både fortolkar, reproduserer, bruker ofte tilgjengelege kulturelle produkt og inkorporerer ofte eksisterande verk i kunstproduksjonen. Om ein skal arbeide med samansette kunstuttrykk innan den fagdidaktiske praksisen, er det difor bruk for å forstå praksisar, funksjonar og komposisjonelle prinsipp som ligg til grunn for samansette samtidsuttrykk.

Fleire av dagens samtidskunstnarar arbeider ikkje berre innan eit medium, eller ei uttrykksform som dei utforskar og spesialiserer seg innan. Dei skaper verk på tvers av eksempelvis musikk, bilde, skulptur, poesi, drama eller arkitektur. Mediet blir ofte valt frå gong til gong, alt etter innhaldet, eller temaet som ein ynskjer å aktualisere. Uttrykksforma og mediet underordnar seg då innhaldet. Denne omkalfatringa handlar om at ei modernistisk forståing av form og innhald har skifta plass. Dette skiftet av form og innhald er derimot sentralt å synleggjere i ein undervisningssituasjon med samtidskunstuttrykk. Her er det konseptet, eller ideen for verket, som blir utslagsgjevande for utsjånaden av verket, og på kva material, teknikk, fargar eller genre som blir brukt.

I K06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) introduserte norskfaget eit nytt hovudområde med namnet ”samansette tekstar”. Her blir nemninga multimodale tekstar kopla inn. *Multimodalitet* beteiknar meiningsskaping gjennom ein

kombinasjon av to eller fleire typar teiknsystem (Kress, 2010). Termen tyder ”på mange måtar”. Ein modalitet er ein måte å skape meining på; ein ressurs for kommunikasjon. I samtidas tekstkultur er multimodale, eller samansette tekstar å finne over alt. I eksempelvis reklameannonser, avisartiklar, lærebøker, bloggar og elektroniske meldingar er visuelle bilde ein integrert del av måten vi skaper og formidlar meining på. I musikkvideoar og reklamefilm er òg det auditive sentrale element. Under høyringsrunden for fagplanen skapte forslaget om det nye hovudområdet i norskfaget debatt. Fleire høyringsinstansar meinte hovudområdet var unødvendig sidan planen allereie opererte med eit utvida tekstomgrep, og at kompetansemåla for dei andre hovudområda (munnlege tekstar, skriftlege tekstar) overlappar kompetansemåla for samansette tekstar. Departementet tok i planen ikkje innvendingane til følgje. Grunngevinga for å gje samansette tekstar status som eit hovudområde blei ein måte å løfte fram, og synleggjere det utvida tekstomgrepet på (Østerud, Schwebs, Nielsen & Sandvik, 2006). Denne grunngevinga kan vise til bevisstheit kring endringar i dagens tekstomgrep. Den kan òg vise til at samansette tekstar skil seg så mykje frå områda munnlege og skriftlege tekstar og difor må bli behandla som eit eige område.

Det finst parallellar til norskfagets hovudområde ”samansette tekstar” og installasjonar som kunstform då installasjonar kan bli beskrive som ”samansette verk”. Installasjonar blir skildra som ein blanda disiplin og omtala i utstillingssamanhengar som ”mixed media”, eller blir i litteratur beskrive som hybride kunstverk. Denne blandinga byggjer på fleire tradisjonar; den inkluderer arkitektur, skulptur og performance art, og er influert av dei mange retningane ein har innan visuell samtidskunst. Med K06 blei innhaldet i kunst og handverksfaget delt inn i fire hovudområde; *visuell kommunikasjon*, *design*, *kunst* og *arkitektur*, der spesifikke kompetansemål er knytt til kvar sine hovudområde (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan vere vanskeleg å kople inn installasjonar under hovudområda i Kunnskapsløftet fordi installasjonen vil ligge under, eller i krysninga av både visuell kommunikasjon, kunst, arkitektur og design. At installasjonen inneheld alle desse hovudområda er i og for seg ikkje eit problem.

som har aksept og høg status i populærkultur, blir sensurert i skulen. Sampling, appropriasjon, klipp og lim har ei sentral tyding i komposisjon og produksjon av samtidsformer. I det å laste ned, mikse, klippe og lime, appropriere, sample og rekontekstualisere blir eksisterande verk, gjenstandar, bilde eller tekst brukt som ressursar for skaping av nye verk. Innan ei rekke utdanningsinstitusjonar blir dette derimot sett ned på, sett som plagiat og kopiering, eller ikkje forstått i det heile (Kress, 2010, s. 134). Bruk av appropriasjon og sampling i skapande arbeid kan såleis utfordre både originalitetsstenkinga og dei formalistiske, dei ekspressive og handtverksmessige kriteria som ligg i kunst og handverksfagets fagtradisjon. Difor kan det vere bruk for å forstå praksisar og komposisjonelle prinsipp som ligg til grunn for samansette samtidsuttrykk. For betre å forstå praksisar som ligg til grunn for samansette samtidsuttrykk blir det i avhandlinga gjort ei kopling til sosialsemiotisk teori og multimodalitetsteori.

Sosialsemiotikken er ikkje ein reindyrka og sjølvstendig teori (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; van Leeuwen, 2005). Retninga fungerer meir som eit teoretisk overbygg, romsleg nok til å famne om mange ulike teiknsystem. Retninga fokuserer på *teiknskaping* og *meningsskaping* og studerer kva som skjer når menneske produserer, gjenskaper og oppfattar mening i ulike former for kommunikasjon. Perspektivet peikar på at teikn ikkje blir til i eit vakum, men i samspelet mellom teiknet og konteksten. Tanken om samhandling blir med dette sentral. I arbeidet med å skape mening er modalitetane, eller ”måtane” som meininga blir skapt på, uavhengig av form, og er alltid organisert i tid eller rom. Sosialsemiotikken er såleis oppteken av heilskapen i prosessar og produkt, og på den effekten som kommunikasjonen gjev. Innan sosialsemiotisk teori er det etablert ein multimodalitetsteori som tilbyr omgrep for å analysere og forstå samspelet mellom kultur, situasjon og multimodalitet. Kress og Theodor van Leeuwen har her vore sentrale teoriutviklarar (Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Kress & van Leeuwen, 2001; Kress, 2010; Kress, 2003 & van Leeuwen, 2005). I det multimodale perspektivet til Kress blir kommunikasjon representert i mange modalitetar. Her blir modalitetane valt utifrå retoriske aspekt for sitt

kommunikasjonspotensial (Kress, 2010, s. 22). Ei retorisk tilnærming er basert på ei verksemd der ein lagar og omformar bodskap utifrå eit ynskje om å overbevise, eller oppnå ei bestemt form for reaksjon og respons. Ved å gå inn på multimodalitet og mangfald, går ein på same tid inn på intermodalitet i medietypar og genre, der to eller fleire medium blir blanda i eit og same verk. I denne avhandlinga blir installasjonen som genre, uttrykk og funksjon knytt oppimot sosialemiotikken og det multimodale perspektivet. Dette blir gjort fordi sosialemiotikken og det multimodale perspektivet medverkar til å synleggjere ulike modalitetars bruksområde, eigenskapar, potensial, effektar og forståingar. Samspelet mellom kultur, situasjon og multimodalitet har òg ei tilnærming til kommunikasjonsprosessar som kan seie noko hensiktsmessig om skapande prosessar med installasjonar innanfor kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

For å kunne undervise i multimodale samtidskunstuttrykk, som eksempelvis installasjonar, treng ein forståing, kunnskap og ferdigheiter innan dette uttrykkets premisser. Då er det òg høveleg at dette blir jobba med under lærarutdanninga. Det faglærarstudentar i kunst og handverk gjer under utdanningstida blir i denne studien relatert til K06 og til det studentane skal undervise i ute i skulen. I K06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal fem grunnleggande ferdigheiter bli integrert i alle fag: *Å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne uttrykke seg skriftleg, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. Desse ferdigheitene er integrert i kompetansemåla på dei enkelte fagas premisser. Elevane skal gjennom arbeidet med faga tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene, som føresetnadar for vidare utvikling og læring. I Stortingsmelding 30 (2003–2004) blir dei grunnleggande ferdigheitene kopla til omgrepet literacy:

Disse grunnleggande ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet "literacy" som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både "Reading, Writing and Numeracy" som inkluderer ferdigheter som "to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate" (UFD 2003–2004, s. 33).

I 2003 introduserte UNESCO United Nations Literacy Decade 2003–2012, ”Literacy as freedom” (UFD, 2003–2004) der det heiter at ”literacy is a fundamental tool for every form of learning”. Ein sentral del av strategien var å definere mål for ”literacy” som grunnleggande ferdigheiter på alle nivå i utdanningssystemet (UFD, 2003–2004). Formålet med ferdigheitene var at dei skulle bli integrert og utvikla i alle fag, på fagas egne premissar.

Visuell literacy er eit omgrep som blir brukt for å definere og beskrive ”visuell leseferdigheit”. Visuell literacy inkluderer det å lese, skrive og uttrykke seg munnleg, og tek for seg grunnleggande kunnskapar på det visuelle område. Dei grunnleggande ferdigheitene i K06 viser til eit fokus på visuell kommunikasjon i kunst og handverksfaget. Å kunne lese i kunst og handverk handlar blant anna om å tolke teikn og symbol. ”Visuell kommunikasjon gjennomsyrrer faget og bidrar til utvikling og tekstforståing. For å nyttiggjøre seg informasjon og unngå å bli lurt av visuell retorikk er det viktig å kunne lese og forstå ulike tekstuttrykk” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 131). Å uttrykke seg skriftleg i faget kunst og handverk inneber, utover det skriftlege, blant anna det å kunne uttrykke seg visuelt ved hjelp av teikn og symbol. ”Utvikling av skriftlig og visuell kompetanse skjer ved å omsette fakta, ideer og holdningar til tegn” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 131). Å kunne uttrykke seg muntleg i kunst og handverk handlar om å kunne seie noko om eige og andre sitt arbeid. Samtala kan bli ført på ulike nivå, frå det beskrivande til det meir analyserande og vurderande, der presentasjon av eige arbeid, muntlege beskrivingar og vurderingar står sentralt. ”Muntlig ferdighet er også viktig i forbindelse med refleksjon over og vurdering av opplevelser, estetiske virkemidler og sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 131).

I ”Møten og medieringer” (Marner, 2005) argumenterer Anders Marner for at skulen bruker eit vertikalt/hierarkisk medieringsomgrep, som ser skriftspråket som den mest verdifulle medieringa, som ein ”master code”. Mot dette blir det foreslått eit horisontelt medieringsomgrep. Marner ser på ulike funksjonar i medieringar, samt på mangfaldet av kunststartar og genrar. Her blir det argumentert for at termen

horisontale medieringar betre fangar opp mangfaldet av medieringsprosessar i dagens samfunn og i menneskas liv. Det blir likevel gjort tydeleg at det ikkje finst eit heilt horisontelt medieringsomgrep, ettersom kvar kultur, epoke eller samfunn gjev ulike medium forskjellige rolle og vekt. Omgrepet kan derimot belyse den diskrepans som rår mellom skulens skriftsspråkkultur og medieverdas og den mangekulturelle verdas multimodalitet (Marner, 2005). Liknande tankar har òg Elliot Eisner (Eisner, 1988). Eisner argumenterer for at skulens pensum må innehalde kunstnariske erfaringar og uttrykksformer som gjev eit utvida erfaringsgrunnlag for elevane. Skulens pensum må ikkje berre vise til erfaringar uttrykt ved hjelp av bokstavar, tall og bøker. Eleven blir ved dette berre ”partially literate”, og får ei ufullstendig opplæring og oppseding når kunstens betydingsfulle område er utelate (Eisner, 1988, s. 166). Eisner argumenterer for å bli alfabetisert i vid forstand; det vil seie å kunne bruke eit vidt register av representasjonar for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve mening. Kunstens betydingsfulle område kan bidra til ei kultivering av sansane, og ei kunstnarisk literacy blir trekt fram:

(...) the arts are cognitive activities, guided by human intelligence, that make unique forms of meaning possible. I shall argue further that the meanings secured through the arts require what might best be described as forms of artistic literacy, without which artistic meaning is impeded and the ability to use more conventional forms of expression is hampered (Eisner, 1988, s. 201).

Eisners omgrep *artistic literacy* blir i denne avhandlinga oversett til norsk og kalla *kunstnarisk literacy*. Det å utelate samtidskunst i kunst og handverksfaget blir sett som ei avgrensing av uttrykksformer, og at ein blir ”partially literate” om ein berre har kunnskap og erfaringsgrunnlag kring førmodernistisk og modernistisk kunst. Arbeid med installasjonar er ei isenesetting av ulike material der ein må gjere strategiske val blant eit repertoar av material og teknikkar. Det blir òg brukt ei blanding av kulturelle symbol og kunstnariske verkemiddel. Dette er ein praksis som handlar om å handtere, reflektere og omarbeide visuelle referansar innanfor ein kompleksitet. Det vil vere bruk for andre ferdigheiter for å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere med installasjonar, enn ein treng eksempelvis ved å male eit

nonfigurativt maleri i akryl, eller når ein skal lage ein kopp i keramikk som er god å drikke av. Å uttrykke seg i ein formalestetisk kunsttradisjon kan ein heller ikkje berre overføre til det å uttrykke seg i ein konseptuell samtidskunsttradisjon. Det blir difor sentralt å forstå det uttrykket som installasjonen høyrer inn under, og ha kjennskap og kompetanse til å behandle tankesett, prosessar, verkemiddel, omgrep, kriterium og kvalitetsforståingar på dette kunstuttrykkets premisser. Dette blir i avhandlinga kalla *samtidskunstnarisk literacy* som har referansar til Eisners omgrep *artistic literacy*. I avhandlinga handlar dette om å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på samtidskunstnariske premisser.

Literacy omgrepet har ei favorisering kring alfabetet. I "Reading Images. The Grammar of Visual Design" (Kress & van Leeuwen, 2006) løfter Kress og van Leeuwen fram at det ligg bestemte normer til grunn for korleis ein les bilde og tredimensjonale gjenstandar. Denne lesemåten endrar seg avhengig av tid, stad og kultur. På same måte som språket har ein grammatikk, har òg bilde, gjenstandar og skulpturar sin visuelle grammatikk. I "Multimodality A social semiotic approach to contemporary communication" (Kress, 2010) har Kress gjort eit skifte frå termen *visuell grammatikk* til termen *semiotiske ressursar*. Skiftet frå grammatikk til semiotiske ressursar indikerer ei flytting vekk frå ei tradisjonell forståing av mening som er knytt til grammatikk og fiksering av avgrensa regularitetar. Kress vil ikkje at språkbasert tenking skal innskrenke korleis ein ser på modalitetar. Konsekvensen av ei multimodal tilnærming blir ifølgje Kress å tenke nytt, og å omdefinere i forhold til det beståande. Representasjon og kommunikasjonelle praksisar blir stadig endra og modifisert utifrå effektane av sosiale endringar. Kress tydeleggjer eit skifte frå *semiotiske system* til *semiotiske ressursar* og bruker heller termen *ressursar for representasjon* (Kress, 2010, s. 6–8). Her undersøker Kress ulike modalitetar og kva potensial desse har for å representere og gje mening i skapande prosessar. For å vise til den kontekstuelle betydinga bruker Roger Säljö termen *sosiokulturelle ressursar* når det er snakk om kommunikasjon innan det sosiokulturelle perspektivet. "Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressursar blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de

blir ført vidare” (Säljö, 2001, s. 22). Desse ressursane kan, ifølgje Säljö, berre bli forstått utifrå dei rammene, systema eller diskursane som dei blir brukt i. I denne studien legg samtidskunstnarisk literacy seg oppimot Eisners tankar om eit vidt register av sensoriske system for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve meining. Omgrepet legg seg òg oppimot Säljös sosiokulturelle perspektiv og Kress’ multimodale tilnærming. Ein samtidskunstnarisk literacy er ei flytting vekk frå abstraksjon, lingvistiske system og grammatikk, mot særtrekk i ulike modalitetar og det potensialet desse har i skapande prosessar med installasjonar. Omgrepet viser dermed til samtidskunstnariske ressursar for kommunikasjon.

Trusretningar i kunst og handverksfagets undervisningspraksis

Vidare blir fagets oppgåve, tradisjonar og diskursar behandla. Trusretningar i fagets undervisningspraksis blir òg trekt fram for å undersøke føresetnadar for å jobbe med samansette samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfaget.

I doktorgradsavhandlinga ”Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk” studerer Eva Lutnæs (Lutnæs, 2011) kva repertoar lærarar bruker for å legitimere elevanes standpunktarakterar på ungdomstrinnet. Forskinga viser fellestrekk i læraranes repertoar. Lærarane legg vekt på at elevane beherskar materialtekniske konvensjonar, samtidig som det er ei forventning om at elevane skaper originale og personlege uttrykk. Dei ser elevanes visuelle uttrykk som det mest viktige, mens eventuelle verbale uttrykk, der elevane viser til ei fagteoretisk forståing, gjev minimale utslag på standpunktarakterane (Lutnæs, 2011). Kva lærarane forventar av elevane, kva dei meiner er viktig i undervisninga, og kva lærarane vurderer, fortel om undervisningspraksisen til lærarane, men ikkje nødvendigvis kvifor lærarane gjer som dei gjer. Difor kan det vere hensiktsmessig å finne ut av kva verdisyn og haldningar som ligg bak læraranes handlingar.

John Goodlad (Goodlad, 1979) synleggjer spennet mellom idear, verdiar, haldningar og kva som skjer i undervisningspraksisen med å dele inn i fem

læreplannivå: *Ideane læreplan, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen* og den *erfarte læreplanen*. Inndelinga er ein måte å vise at det kan vere stor avstand mellom filosofiske og ideologiske tankar for undervisning, og mellom kva som blir forstått, operasjonalisert og erfart i undervisninga. For å få tak i det idemessige grunnlaget, haldningar, val og verdsetjingar som ligg bak undervisningspraksis i kunst og handverksfaga, blir grunnlaget delt inn i fagideologiar eller diskursordenar (Brønne, 2009; Digranes, 2009; Efland, 1990, 2004; Illeris, 2002; Lutnæs, 2011). Her blir det konkludert med at undervisning i kunst og handverksfaga er forma av visse trusretningar. Dei ulike trusretningane innan kunst og handverksfaga kan ein kytte opp mot Goodlads term på det idemessige planet.

Helene Illeris (Illeris, 2002b) deler det idemessige grunnlaget innan det ho omtalar som eit bildepedagogisk felt inn i tre diskursordningar: *Den tegnepedagogiske diskursordenen, den formingspedagogiske diskursordenen* og *den billedpedagogiske diskursordenen*. Brønne (Brønne, 2009) tek utgangspunkt i Illeris' feltteoretiske modell for bildepedagogikken der kjeldetilfanget skisserer fire omkringliggende felt (kunstfelt, pedagogisk felt, mediefelt og handverksfelt) og vidarefører dette til den norske konteksten. Brønne skisserer fire historiske konstruksjonar som kommuniserer både pedagogiske og kunst og handverksmessige intensjonar: *Encyklopedisk danningideal, teknikk og materialtame, formaleestetisk oppseding, karismatisk haldning* og *kritisk biletpedagogikk*. Brønne meiner å sjå at pedagogiske grunnlagsspørsmål har initiert mykje av den teiknepedagogiske litteraturen som Illeris viser til, og at danningsteoretiske omgrep er med å utdjupe og presisere teiknepedagogiske visjonar. Gjennom eit studium av fagdidaktiske tekstar frå 1930-talet og fram til i dag utviklar òg Lutnæs (Lutnæs, 2011) fire diakrone perspektiv på vurdering av elevarbeid i faget. Desse posisjonane blir knytt opp mot Brønnes fire diakrone perspektiv. I lys av seks posisjonars referansegrunnlag, konstruerer Lutnæs fire variasjonar over Brønnes diakrone perspektiv: *Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller, formaleestetisk*

oppdragelse, frigjøring av iboende skapende uttrykk og kritisk medskapende samfunnsaktør. Disse perspektiva blir brukt som ramme når ein sporar læraranes standpunktvurdering bakover i faghistoria (Lutnæs, 2011). Fagideologiane blir presenterte som diakrone perspektiv, altså at dei i større grad konsentrerer seg langs ein tidsakse. Forsking viser òg at kunst og handverksfagets ulike fagplanar er påverka av visse fagideologiar i større grad enn andre.

Inndelingane til Illeris, Brønne og Lutnæs er hensiktsmessig for denne studien sidan dei kan spore kva ideologiar, verdiar, haldningar og verdsetjingar som ligg bak grunngevingar, val og vurderingar i undervisningspraksisar på det operasjonaliserte og erfarte nivå (Goodlad, 1979). Det er likevel sentralt å presisere at fagideologiane ikkje eksisterer isolert på det operasjonaliserte og erfarte nivå, men at dei ofte opptreer samtidig, noko òg Brønne, Halvorsen, Illeris, Lutnæs og Nielsen tydeleggjer (Brønne, 2005, 2009; Halvorsen, 1995; Illeris 2002; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Likevel ser denne studien det hensiktsmessig å gå inn på ulike institusjonelle måtar å tenke på. Dette blir gjort for å kunne spore og synleggjere kva for ideologisk grunnlag som ligg til grunn for grunngevingar, verdsetjingar, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium innan den fagdidaktiske praksisen. Ved å gå inn på det idemessige grunnlaget, kan ein lettare spore kva som ligg til grunn for målsettingar, forventningar og organiseringsmatar i fagets undervisningspraksis.

Brønne (2009) og Lutnæs (2011) har ulike fokus for inndelingane av det norske kunst og handverksfaget. Likevel tek inndelingane for seg mykje av det same idegrunnlaget og forklaringar for vektlegging i undervisninga. I tabellen nedanfor er bruk av diskursomgrepet og inndelingane til Brønne og Lutnæs gruppert i fire diskursar. Grupperinga er gjort utifrå Kress' (2010) bruk av diskursomgrepet. Slik Kress bruker termen så tek den for seg produksjonen og organiseringa av mening utifrå ein institusjonell posisjon. Korleis denne diskurstermen fell inn i det sosialesemiotiske og multimodale perspektivet vil bli utdjupa seinare. I denne avhandlinga blir omgrepet brukt som ein institusjonell måte å tenke på. Dei fire

diskursane i tabell 1 viser såleis til ulike idemessige grunnlag, verdiar, haldningar og verdsetjingar, slik dei materialiserer seg innan kunst og handverksfaget. Setta av ideologisk forankring, kvalitetsforståingar, vurderingskriterium og omgrep innan ein diskurs, ligg såleis som føresetnadar for korleis ein tenker, kva ein gjer, kva ein gjev av verdi og kva omgrep ein bruker. Å definere kva diskursar som gjeld blir dermed eit verktøy for å kunne definere fagets innhald.

Tabell 1. Brønne og Lutnæs sine fagideologiar delt inn i fire diskursar.

	Brønne	Lutnæs
Diskurs 1	Encyklopedisk dannelsesideal, treknikk og materialtame	Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller
Diskurs 2	Formaleestetisk oppseding	Formaleestetisk oppdragelse
Diskurs 3	Karismatisk haldning	Frigjøring av iboende skapende uttrykk
Diskurs 4	Kritisk biletpedagogikk	Kritisk medskapende samfunnsaktør

Tabellen visualiserar dei fire diskursanes institusjonelle mønster, målsettingar og forventingar som allereie ligg i kunst og handverksfaget. Diskursane kan belyse overordna strukturar som ligg innan fagområde og som er med å styre val og argumentasjonar i den fagdidaktiske praksisen. Inndelingane er gjort for å trekke fram *kvar* diverse haldningar, verdissyn, kvalitetssyn og vurderingskriterium har sitt utspring. Inndelingane kan òg synleggjere kva likskapar, skilnadar og samanhengar det er mellom diskursane og ein samtidskunstnarisk multimodal måte å tenke, snakke og skape på.

I *den fyrste diskursen*, som Lutnæs kallar ”Flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller”, står tanken om det nyttige, fliden og det handtverksmessige i sentrum (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Materialkunnskap, i betydninga av kunnskap om ulike material, er sentralt når den lærande skal velje eigna material til det ein skal lage. Eksempelvis i arbeid med keramikk er det av betydning å kunne

om ulike leiretypar, kva for eigenskapar, mulegheiter og begrensingar dei har, kva som skjer i tørkeprosessen, og om dei kjemiske prosessane ved brenning og overflatebehandling. Materialkunnskapen heng saman med teknikk og ferdigheit, der ferdigheita kjem gjennom øving av teknikkar i møte med materialet. Målet med øvingane er ein fortrulegheitskunnskap som i stor grad er knytt til den kroppslege erfaringa. Gjennom gjentatte øvingar oppnår ein erfaring med kva for vinkel, fart og bevegelse ein må ha når ein eksempelvis dreiar ein kopp. Denne kroppslege erfaringa er knytt til prosessen og til tilblivinga av produktet. Den lærande skal gjennom å reprodusere modellrekker utvikle arbeidsdisiplin, nøyaktigheit, flid og kognitive og motoriske ferdigheiter. Handverkskravet blir eit kvalitetskriterium ved den summative vurderinga der det er produktet som er i fokus for vurderinga (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Kvaliteten kring den tekniske utføringa, val av hensiktsmessige material og teknikkar til bruksområde er her sentrale vurderingskriterium. Ferdigheitskrava viser til ein dannande diskurs om det nyttige og flidsprega, som i kunst og handverksfaget særleg har stått sentralt i den sløyd og handarbeidsprega delen (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011).

Innan *den andre diskursen*, som Lutnæs kallar ”formaleestetisk oppdragelse”, ligg tankar om ein formalistisk ferdigheitskompetanse. Her skal den lærande uttrykke seg gjennom eit universelt, klassisk og tilsynelatande objektivt system (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Det formaleestetiske perspektivet legg til grunn ein lovmessigheit der objektivisme er eit sterkare legitimeringsprinsipp enn subjektivisme. Dei formaleestetiske prinsippa skal gje eit grunnlag for å utvikle kvalitetssans. Prinsippa skal gje nøklar til kunstopplevingar og gjere at den lærande kan ta gode val i eigen produksjon. Til grunn for ein slik tankegang ligg ideen om at det ligg gitte kjenneteikn for god form, komposisjon og fargesamansetting. Dette skal dei lærande lære seg å kjenne igjen, sette pris på og gjenta i eigne arbeid (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Ser ein på diskurs 2, er ikkje kva ein legg i ferdigheit og teknikk det same som ved diskurs 1. Her oppnår den lærande ferdigheiter gjennom å arbeide med formaleestetiske komposisjonsprinsipp, der komposisjonsprinsippa gjev premissar for kva som er eit godt samsvar mellom

form og farge. Produkta blir vurdert utifrå formalestetiske kvalitetsindikatorar, som om produktet via formspråket er eksempelvis harmonisk, spennande eller utfordrande. I dette har teorien om det gylne snitt vore eit sentralt kriterium for å skape harmoni og gode proporsjonar i produkta.

I *den tredje diskursen*, som Lutnæs kallar ”Frigjøring av iboende skapende uttrykk”, er undervisningas siktemål å støtte opp om ei naturleg kreativ utvikling, og å dyrke fram det ibuande skapande potensial. På denne måten kan den lærande utvikle eit personleg uttrykk. Læraren skal leggje forholda til rette slik at den lærande møter inspirerande utfordringar og oppgåver (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Bak diskursen ligg ein ideologi om at skapande arbeid skal utvikle den lærande sine subjektive, individuelle sider. Med dette verdisynet får skapande arbeid nærmast ein terapeutisk karakter. Her blir skapande arbeid rekna som eit uttrykk for den lærande sine tankar og følelsar (Lowenfeld og Brittain, 1971). Denne uttrykksmessige, individprega tenkinga har særleg gjort seg gjeldande i ”teiknefaget”, og er ein ideologi som har stor tyngde i kunst og handverksfaget (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Bak dette idemessige grunnlaget ligg tanken om at ein gjennom arbeid med material og fargar skal uttrykke indre opplevingar og erfaringar. Her er det uttrykkssida, og ikkje handverkssida som blir vektlagt (Lutnæs, 2011).

Den *fjerde diskursen*, som Lutnæs kallar ”Kritisk medskapende samfunnsaktør”, har eit mål om å leggje grunnlag for ein kritisk reflekterande og deltakande borgar. Tanken er at undervisninga skal utvikle den lærandes bruk og forståing av kulturelle og visuelle konvensjonar. Undervisninga skal i denne diskursen fungere som kommersialismens motvekt, der kunnskapar om visuelle verkemiddel skal kunne avsløre haldningane som bilda søker å skape. Den lærande skal øve opp ferdigheiter i å kritisk granske samfunnets kommersielle uttrykksformer. Denne granskinga og analysen dannar òg utgangspunktet for den lærande sitt eige skapande arbeid (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011). Der den lærande i diskurs 2, som Lutnæs kallar ”formalestetisk oppdragelse”, skal uttrykke seg ved hjelp av formalestetiske verkemiddel, skal han i diskurs 3, som Lutnæs kallar ”frigjøring av

iboende skapende uttrykk”, uttrykke sine indre følelsar. I denne fjerde diskursen er det derimot den kommersielle visuelle uttrykkssida som ein skal avkode. Tenkinga har eit mål om å fremme den lærande si vurderingskompetanse. Her står ferdigheita til å dekode den visuelle kulturens kodar og påverkingskraft sentralt. Gjennom tankar om den medskapande aktør blir det samtidig etablert mulegheiter for at den lærande òg kan påverke den visuelle kulturen. Når læraren vurderer elevanes produkt, legg ein i denne fjerde diskursen vekt på korleis elevane sjølve analyserer og vurderer eige arbeid ved hjelp av kunnskap om visuell kultur (Lutnæs, 2011). Dette idemessige grunnlaget har derimot ikkje fått særleg gjennomslagskraft i det norske kunst og handverksfaget (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011).

Utifrå avhandlingas problemområde og trusretningar i kunst og handverksfagets undervisningspraksis kan det sjå ut som kunst og handverksfaget er sterkt forankra i ein handverksprega tradisjon, ein reformpedagogisk og romantisk estetisk tradisjon og i ein formalestetisk tradisjon. Her er det den praktiske fagkunnskapen som dominerer fagkonteksten (Brønne, 2011, 2009, 2005; Digranes, 2009; Gulliksen, 2006; Halvorsen, 1995; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Ideologiar, kvalitetsforståingar, funksjonar, verkemiddel, prinsipp og vurderingskriterium frå dei fire presenterte diskursane kan derimot både låse ein fast i eit særskild formspråk, dei viser seg utilstrekkelege, og dei kan blokkere for skapande prosessar med multimodale samtidskunstuttrykk. Difor er det grunn til å tru at arbeid med multimodale samtidsuttrykk vil skape utfordringar utifrå korleis den fagdidaktiske praksisen verkar å gå føre seg. Dette blir særleg tydeleg om ein ser risikoen for at lærarane underviser og vurderer det dei har omgrep for, i staden for å skape omgrep for det ein skal vurdere og undervise i (Borg, 2008).

Studiar til Illeris (2002b) og Marte Gulliksen (2006) viser òg at den rådande undervisningspraksisen skaper problem med mykje av dagens uttrykk, kunst og kvalitetsforståingar, tankegongar og vurderingssituasjonar. I ”Billede, pedagogik og magt – postmoderne optikker i det billedpedagogiske felt” (Illeris, 2002b)

synleggjer Illeris kva verdiar som råder i dansk og skandinavisk bildepedagogikk. Illeris finn at dei *klassiske moderne optikkar* dominerer vestlege tankeformer frå renessansen til i dag, og plasserer omgrepet i ein dualistisk motsetnad til *postmoderne optikkar*. Dei klassiske moderne optikkane inneber tankemåtar som essensialisme, objektivisme, universalisme og antroposentrisme. Desse optikkane representerer ei forståing for sanningar som blir kjent igjen som modernitet. Dei postmoderne optikkane inneheld tankemåtar som antiessensialisme, relasjonisme, pragmatikk og polycentrisme. Illeris syneleggjer behovet for ei anna tilnærming, eller andre optikkar å sjå ein notidig bildepedagogisk praksis på. Forskinga vil vise at dei postmoderne optikkane kan leie til oppfatningar av fagområde som skil seg positivt frå tradisjonelle oppfatningar (Illeris, 2002b). Gulliksens avhandling ”Constructing a formbild” (Gulliksen, 2006) problematiserer kva prinsipp som blir brukt for å vurdere formkvalitet innanfor to utdanningsinstitusjonar. Gulliksen ser eit motsetningsfylt forhold mellom ein moderne teoretisk ståstad og ein postmoderne teoretisk ståstad, og etterspør studiar som ser på form/artefakta med ein annan forståingshorisont enn den klassiske moderne. Brønne (2009) stiller òg spørsmål til relevansen av individualismetendensens ideologiske tenking i dagens samfunn. Fridomsprosjektet synest i dag å ha teke form meir som sjølvrealisering og individualisering, enn frigjering (Brønne, 2009). Illeris, Gulliksen og Brønne trekk alle fram behovet for meir tidssvarande forståingar innan fagområdet. For å kunne jobbe med skapande prosessar med samansette samtidskunstuttrykk vil det difor vere behov for andre tilnærmingar, forståingar og prinsipp enn det som ligg i den fagdidaktiske praksisen.

Tidssvarande orienteringar til den fagdidaktiske praksisen

I si doktorgradsavhandling bygger Venke Aure (2011) opp ei meir tidssvarande og postmoderne orientering innan kunstdidaktikken. Termen relasjonell-pluralistisk kunstdidaktikk blir brukt for å beskrive ein didaktikk som har ei postmodernistisk orientering. Modernismen si verkinterne forståing, der meninga ligg innebygd i verket, blir forkasta. I staden rettar forskinga eit fokus mot relasjonane mellom innhaldet, det situasjonsbestemte og verkets evne til samspel med betraktaren.

Didaktikken bygger på eit relasjonsorientert læringssyn der kjennskap til kunst utviklar seg gjennom opne kommunikative, erkjenningsmessige og fortolkande praksisar (Aure, 2011). òg i Torunn Paulsen Dagslands (Dagsland 2013) avhandling er den overgripande hensikta å bidra til ei utvikling av fagdidaktikken. Dette blir gjort utifrå elevar sine erfaringar med kunstundervisningas innhald og metode på ungdomsskuletrinnet. I Dagslands fagdidaktiske orientering går ungdommars møte med kunstverk i skulen i retning av eit meir ungdomskulturelt innhald. Forskingas resultat utfordrar til relasjonelle kunstmøte som er narrative, tolkingsorienterte, opplevingsorienterte, dialogiske og fleirstemmige. Utifrå liknande tankegangar ynskjer denne studien å framstille meir samtidskunstnariske, multimodale forståingar. Studien ynskjer å undersøke kva tilnærmingar, forståingar, verkemiddel og teoretiske tilfang som kan vere hensiktsmessige i undervisnings-situasjonar med multimodale samtidsuttrykk.

I artikkelen ”Multimodale skapande prosessar – Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthandverk” (Thorsnes & Veum, 2013), blir det konkretisert korleis multimodal teori kan bidra til større bevisstheit for den skapande. Tollef Thorsnes og Aslaug Veum ser behovet for ein meir avansert og fagspesifikk diskusjon for å kunne utvikle ei ny plattform med eit felles metaspråk. Dei synleggjer korleis det sosialsemiotiske rammeverket kan vere relevant i arbeid med skapande prosessar og læreprosessar. Gjennom teoretiske abstraksjonar prøvar dei å utvendiggjere, fortolke og forstå korleis meiningsfulle budskapar blir danna. Forskinga ynskjer å utvikle funksjonelle omgrep for det som ofte blir omtala som taus kunnskap i skapande prosessar (Thorsnes & Veum, 2013). Gjennom to representative eksempel blir teori og metaspråk inspirert av sosialsemiotikken brukt for å artikulere korleis multimodale meiningsskapande prosessar føregår i eit kunstprosjekt, og i eit didaktisk prosjekt i kunst og handverksfaget. Forskinga er av interesse då denne studien går djupare inn og ser på skapande prosessar med multimodale samtidskunstuttrykk innan kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Studiens utgangspunkt, mål og forskingsspørsmål

Avhandlinga vil undersøke føresetnadar for å jobbe med samansette samtidsuttrykk i kunst og handverksfaget. Samansette samtidskunstuttrykk har ikkje ein sentral plass i kunst og handverksfaget. Difor er det av interesse å utforske teoribygging og omgrepsbygging som kan bidra til å skape bevisstheit og synleggjere multimodale skapande praksisar. Det er eit *overgripande mål* å undersøke korleis tilnærmingar, kvalitetsforståingar, verkemiddel, omgrep og vurderingskriterium medverkar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk. Det er difor ein intensjon å kunne sette ord på, utarbeide hensiktsmessige termar og å kunne bidra til å utvikle den faglege forståinga kring arbeid med samansette verk.

For å operasjonalisere ein samtidskunstnarisk literacy fokuserer studien på installasjonar. Ei avgrensing til installasjonar vil kunne trekke ut nokre element og tendensar innan samtidskunstuttrykk. Installasjonen som genre bruker ofte fleire medium som blir kombinert på ulike måtar. Dette gjer at installasjonen kan bli sett som ein representant for samtidskunstens samansette uttrykksformer, forståingar og premissar. Installasjonar blir sett som samansette verk som gjer bruk av fleire modalitetar i eit og same verk. Innan denne installasjonsforståinga blir modalitetane valde utifrå kva potensial og effekt dei gjev. Installasjonar som genre har ei anna idemessig tilnærming enn dei tilnærmingane som allereie ligg i det norske kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis. Difor blir noko av det idemessige grunnlaget, funksjonar, verkemiddel, omgrep, vurderingskriterium og kvalitetsforståingar som ligg til grunn for denne genren undersøkt. Dette blir gjort for å bidra til ein samtidskunstnarisk literacy, som i studien handlar om å forstå, tolke, skape, kommunisere og vurdere på installasjonen sine premissar.

Sosialsemiotikken og det multimodale perspektivet synleggjer ulike modalitetars eigenskapar, potensial, bruksområde og effekt. For å trekke fram sentrale element og funksjonar ved installasjonsgenren blir det sosialsemiotiske og det multimodale perspektivet lagt til grunn. Perspektivets tilnærming til kommunikasjonsprosessar

blir brukt for å kunne seie noko om korleis skapande prosessar med installasjonar kan gå føre seg i kunst og handverksfagets undervisningskontekst. Undervisningskonteksten blir kopla til kunst og handverksfagets læringsrom og læringsressursar, kunnskapspraksisar og kunnskapstradisjonar. Studien trekk merksemda vekk frå kva studentar lærer gjennom å arbeide med installasjonar, og fokuserer heller på korleis forma på læringssekvensane ser ut. Forskingsspørsmåla tek for seg eit breidt felt som omhandlar føresetnadar for å jobbe med samansette samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Forskingsspørsmål 1: Korleis medverkar ressursar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk?

Innanfor termen *ressursar* ligg sosiale og kulturelle tilnærmingar, forståingar, verkemiddel, omgrep og vurderingskriterium.

Forskingsspørsmål 2: Korleis bruker studentar modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og mening i arbeid med installasjonar?

For å beskrive kva som gjer seg gjeldande i studentars skapande prosessar blir det brukt empiri med djupneintervju av lærarar som har undervist elevar i samtidskunstuttrykk. Det blir òg brukt to undervisningsopplegg med ulik isenesetting der studentar jobbar med installasjonar. Intervjua vil ha tak i lærarars erfaringar med å jobbe med samtidskunst i undervisninga. Undervisningsopplegga undersøker korleis dei skapande prosessane går føre seg, korleis studentane bruker modalitetar, kva val dei tek og kva samanstillingar og teknikkar dei bruker for å skape mening og kommunisere. Det er òg av interesse å undersøke opplevings og erfaringsaspektet av material og gjenstandar, og den betydning desse får i dei skapande prosessane.

Omgrepsavklaringar

Modalitet: Omgrepet kjem frå det engelske ordet *mode* som tyder måte. Ein modalitet er ein måte å uttrykke seg på, ein måte som gjev meining ei materiell form. Materiell form er dei materiala ein bruker når ein skal uttrykke seg; slik som eksempelvis farge, former, foto, gjenstandar, lukt og lyd. Dei ulike modalitetane tek med seg indre logikkar, oppbyggingar og tradisjonar. Dette gjer at ein modalitet er ein sosial skapt og kulturell gitt ressurs for å skape meining.

Multimodale samtidsuttrykk: I avhandlinga blir omgrepet brukt om samtidsuttrykk som gjer bruk av meiningsskapning gjennom kombinasjonar av fleire modalitetar i eit og same verk.

Installasjonar: Omgrepet *installasjon* blir i avhandlinga brukt om ei samanstilling og organisering av modalitetar i samspel med rommet. Det er snakk om installasjonar som er interdisiplinære, som miksar eksempelvis bilde, lyd, lukt, tekst og gjenstandar, og som har ein utstrekt bruk av ready makes og kvardagslege massekulturelle element. Anne Ring Petersen trekker fram tre hovudposisjonar i installasjonsdiskursen; den fenomenologiske posisjonen, den kontekstualistiske posisjonen og den performativitetsteoretiske og resepsjonsetetiske posisjonen (Petersen, 2009, s. 83–85), men tydeleggjer at dei tre hovudposisjonane ikkje opptrer i ei reindyrka form. Inndelingar er gjort for å lokalisere og vise dei tre viktigaste haldningsmessige og teoretiske fortettingspunkta i installasjonsdiskursen. Avhandlingas bruk av installasjonsomgrepet plasserer seg i forhold til Petersens inndelingar, i ein mellomposisjon mellom den fenomenologiske og kontekstualistiske posisjon. I denne posisjonen får konteksten og relasjonen mellom studentane og dei ulike elementa i installasjonane ei sentral betyding. I studiens installasjonsforståing blir samanstillinga av modalitetane ei isenesetting av problematikkar, material og fenomen, der det er konteksten og relasjonen mellom skaparen/betraktaren og dei ulike elementa som gjev installasjonen betyding.

Diskurs: Omgrepet diskurs blir kopla til Kress og det multimodale perspektivet sin måte å bruke omgrepet på. Slik Kress bruker termen så tek den for seg produsering og organisering av meining utifrå ein institusjonell posisjon. I avhandlinga viser omgrepet til eit institusjonelt mønster av idemessige grunnlag, verdiar, haldningar og verdsetjingar slik dei opptrer innan kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Samtidskunstnariske og multimodale forståingar: Med *samtidskunstnarisk* er det meint ei kunstforståing som ikkje ligg realisert i verket. Forståinga blir snarare konstruert i forhold til ulike kontekstar og fortolkingspraksisar. Studien ynskjer å karakterisere meir samtidskunstnariske, multimodale måtar å tenke, snakke og handle på. *Samtidskunstnariske og multimodale forståingar* blir brukt for å trekke fram ideologiske forankringar, kvalitetsforståingar, funksjonar, verkemiddel, omgrep og vurderingskriterium som kan krinse inn skapande prosessar med multimodale samtidsuttrykk innan det norske kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis. Innan slike forståingar er det behov for ein *samtidskunstnarisk literacy*, som i denne avhandlinga handlar om å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på installasjonen sine premissar. Termen samtidskunstnarisk literacy legg seg både oppimot Eisners (Eisner, 1988) tankar om eit vidt register for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve meining, Säljö's (Säljö, 2001) sosiokulturelle perspektiv og oppimot Kress' (Kress, 2010) multimodale tilnærming til teikn- og meiningsskaping. Avhandlingas bruk av termen blir òg ei syneleggjering av særtrekk innan ulike modalitetar og dei potensiala desse har i skapande prosessar.

Avhandlingas oppbygging

For å få tak i kunst og handverksfagets oppgåve, tradisjon og diskursar går avhandlinga i *kapittel ein* inn på problemområde, det idemessige grunnlaget, haldningar, val og verdiar som ligg bak undervisningspraksis. Dette blir gjort for å

undersøke føresetnadar for å jobbe med skapande prosessar med multimodale samtidskunstuttrykk i den fagdidaktiske praksisen.

Kapittel to tek fyrst føre seg avhandlingas kontekstuelle innramming. Deretter blir eksisterande omgrep, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium i den fagdidaktiske praksisen behandla, før ulike kvalitets og kunstforståingar blir trekt fram. Kapittelet ser på ulike måtar å bestemme om noko er kunst på, og ein samtidskunstnarisk forståing blir presentert. Installasjonskunsten som genre og haldningsmessige og teoretiske fortettingspunkt innan genren blir synleggjort, før kapittelet til slutt går inn på fagdidaktiske tendensar som rører seg i dagens samfunn.

I *Kapittel tre* kjem ei redegjering av sosiosemiotikk og multimodalitet og multimodalitetsomgrepetts rolle i teikn- og meiningsskaping. Kapittelet går inn på dei ulike modalitetenes meiningspotensial i designprosessen og beskriv det sosiosemiotiske og multimodale perspektivet sitt syn på teikn- og meiningsskaping. Relasjonar mellom materialitet, gjenstandar, samfunn, individ, mentalitet og kroppsleg erfaring blir utdjupa, før det multimodale perspektivet avslutningsvis blir knytt til læring innanfor kunst og handverksfagets rammer.

Kapittel 4 tek føre seg forskingsstrategiar ved val av empiri, metode og analyse for å svare på forskingsspørsmåla. Kapittelet deler seg inn i *forstudie* og *hovudstudie*, der kvar del beskriv intensjon, gjennomføring, metode og forskingsstrategi. Didaktisk design i undervisning, kontra metode i forskning blir problematisert, før utveljing av grupper og analysestrategien for hovudstudien blir beskreve.

Kapittel fem tek føre seg resultatata av hovudstudiens casestudie 1 og 2. Resultata er delt inn i case 1 og case 2 der resultatata frå utvalde studentgrupper blir beskreive. Analysene beskriv korleis studentar bruker modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og meining i arbeid med installasjonane. Analysearbeidet undersøker kva ressursar som blir brukt for å tolke, bearbeide,

transformere og skape teikn og meining i installasjonar. Arbeidet fokuserer òg på kva betyding opplevings og erfaringsaspektet har i dei skapande prosessane.

I *kapittel seks* blir konklusjonar og metarefleksjonar over hovudstudiens resultat presentert. Sentrale trekk ved resultata blir visualisert i ein modell før kapittelet går inn på dei ulike punkta i modellen. Gjennom seks underrubrikkar blir modellen forklart djupare og refleksjonar kring resultata blir trekt fram. Til slutt blir materialet konkretisert utifrå ulike overordna tematikkar som viste seg i resultatdelen.

I det *siste kapittelet* blir studiens resultat drøfta. Metarefleksjonar blir kopla til studiens hensikt og teoretiske grunnlag under tre avsnitt. Vidare blir forskingsdesignet og metodiske val drøfta, før kapittelet rundar av med sluttord og framoverblikk.

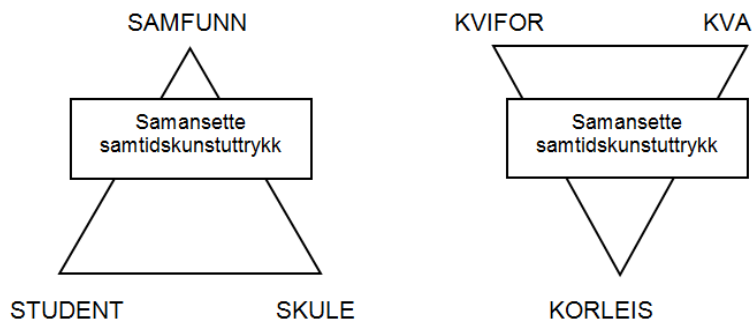
Fagdidaktikk, samtidskunst og installasjonskunst

I dette kapittelet blir føresetnadar for skapande prosessar med samtidskunstuttrykk tatt tak i frå ulike innfallsvinklar. Fyrst blir avhandlingas forskingsfelt og kontekstuelle innramming visualisert i ein modell. Deretter blir betydinga eksisterande omgrep, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium har i den fagdidaktiske praksisen behandla. Vidare blir ulike kvalitets- og kunstforståingar trekt fram for å synleggjere korleis desse er knytt til aksepterte tenkesett og aktivitetar. For å avdekke korleis system verkar saman med anerkjenningar, differensieringar og forståingar blir det løfta fram ulike måtar å definere, eller kategorisere kunst på. Deretter blir ei samtidskunstnarisk forståing trekt fram for å vise multimodale samtidskunstuttrykks relasjon til den fagdidaktiske praksisen. Vidare blir installasjonskunsten som genre og installasjonsgenrens haldningsmessige og teoretiske fortettingspunkt løfta fram. Til slutt går kapittelet inn på fagdidaktiske tendensar som rører seg i dagens samfunn. Dette blir gjort som eit ledd i forskingsspørsmålet med å utvikle fleire multimodale samtidskunstnariske måtar å tenke på.

Avhandlingas kontekstuelle innramming

For å studere føresetnadar for skapande prosessar med installasjonar i kunst og handverksfaget ynskjer avhandlinga å skape ei forståing for den kontekstuelle innramminga. Studien vil ha tak i kompleksiteten i prosessane, og skape forståing for den kontekstuelle innramminga. Difor blir fokuset retta mot undervisningssituasjonen der prosessane går føre seg. I undersøkinga blir konteksten og relasjonen såleis gitt ein avgjerande innverknad.

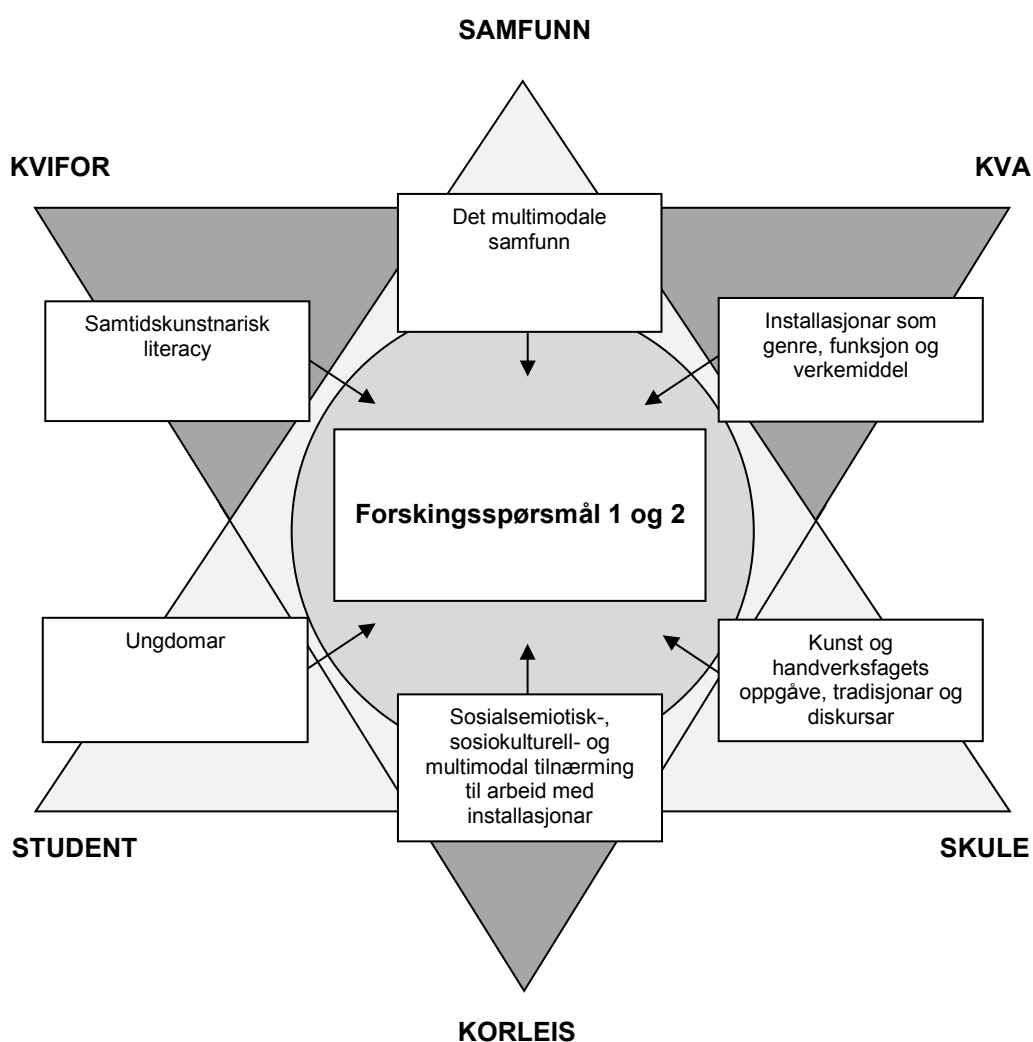
For å visualisere avhandlingas forskingsfelt og kontekstuelle innramming blir denne modellen presentert:



Figur 1. Samansette samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfaget.

Trekanten til venstre i figuren viser at ei kopling til skulen òg er ei kopling til samfunnet og til studenten. Koplinga samfunn og student legg seg oppimot Selander og Kress (Selander & Kress, 2010) og deira måte å argumentere for korleis menneske skaper mening i dagens multimodale samfunn. Kvardagen er full av multimodale signal, teikn og inntrykk som påverkar korleis individet orienterar seg og skaper mening i læringsprosessar. Utifrå eit sosialsemiotisk perspektiv ser dei at dei nye media har endra måtane menneske skaper både mening og innhald på. Den nye mediesituasjonen gjer at bilde og visuelle medium dominerer menneska si erfaringsverd på ein ny måte. Bilde blir lese og forstått på ein annan måte enn tekstar, og dermed påverkar endringa òg meningsdanning på eit grunnleggande nivå. Bilde er ikkje livnære, men blir ifølgje Selander og Kress sett og tolka meir direkte. Difor er måtane ein i dagens samfunn skaper mening på i større grad styrt av individuelle preferansar og interesser. Læring blir dermed ein innovativ og personleg styrt prosess på ein ny måte ein ikkje har sett tidlegare; det er det å skape innhald og mening som er interessant, snarare enn å skulle ivareta opphavlege versjonar. Noko av dette tankegodset blir tatt med vidare i avhandlinga sidan dette seier noko om det multimodale samfunnet studentar lever i. Selander og Kress sin argumentasjon kring bildetolking blir i denne studien overført til meningsskapning med installasjonar.

Innan ei fagdidaktisk ramme går trekanten til høgre inn på kva som blir tatt tak i ved samtidskunst. Innanfor kva ligg installasjonen som genre og kva som særpregar installasjonars funksjon, uttrykksform, verkemiddel, haldningsmessige og teoretiske fortettingspunkt. Kvifor den samtidskunstnariske literacyen er sett i gang, og korleis arbeidet med installasjonar blir undersøkt, ligg som dei to andre punkta i denne trekanten. Vidare blir trekantane sett saman slik at dei dannar ei stjerne. Dei seks trekantane i figuren nedanfor presiserer forskingsområde, og dei viser avhandlingas komponentar og kontekstuelle innramming.



Figur 2. Visualisering av avhandlingas forskingsområde.

Modellen har referanse til Bjørndal og Libergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Liberg, 1978). Den didaktiske relasjonsmodellen blei presentert for å tydeleggjere og bidra til ei heilheitleg forståing av undervisninga. Den skulle poengtere at det er relasjonane, eller forholdet mellom delane som står i fokus. Utifrå tilsvarande tankegong ynskjer modellen å visualisere ei relasjonell tenking og eit holistisk syn på skapande prosessar. Studien plasserer seg i eit interdisiplinært forskarfelt der teoretiseringar, tankar, forståingar og perspektiv blir henta frå ulike felt og forskartradisjonar. Avhandlinga har ein vitskapsteoretisk ståstad der studentars skapande prosessar blir sett utifrå eit sosialemiotisk (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; van Leeuwen, 2005), sosiokulturelt (Säljö, 2001, 2006) og multimodalt perspektiv (Kress, 2010). Studien blir satt inn i ei fagdidaktisk ramme der undersøkinga og teoriutviklinga blir plassert innanfor kunst og handverksfagets undervisningskontekst. Forskingsspørsmåla, som er plassert i midten av modellen, tek dermed for seg eit breidt felt som omhandlar føresetnadar for å jobbe med samansette samtidskunstuttrykk i kunst og handverksfaget. Forskingsspørsmåla blir belyst og svart på både gjennom ein teoretisk studie, og gjennom dei empiriske studia.

Kvalitetsforståingar og vurderingskriterium i kunst og handverksfagets undervisningspraksis

Dette delkapittelet ser på kva betyding kunst og handverksfagets idemessige grunnlag, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium har for undervisningspraksisen. Dette blir gjort for å kunne undersøke korleis ressursar medverkar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk. Kunst og handverksfaget har eit mangearta innhald der fleire ulike kunst og kvalitetsforståingar er integrert (Brønne 2011, 2009, 2005; Halvorsen 1995; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Dei ulike kvalitetsforståingane har sine egne beskrivingar og uttrykksregister, og desse beskrivingane tek omgrepsmessig tak i ting utifrå bestemte formål. For å forstå kva ulike omgrep blir brukt til må ein difor forstå kva praksis dei er nedfelt i.

Verbalspråket er involvert når vi fortel om, definerar, beskriv, argumenterer, samanliknar, vurderer og stiller spørsmål. Verbalspråket er i undervisning til stades gjennom heile den skapande prosessen, og då særleg i vegleing og vurderingssituasjonen mellom lærar og elev. Kvalitetsforståingar og vurderingskriterium tilbyr visse mulegheiter. Dei kan forenkle nokre undervisningssituasjonar, men kan vanskeleggjere andre undervisningssituasjonar. Ulike kvalitetsforståingar, omgrep og vurderingskriterium er tilpassa eksisterande praksisar innanfor kunst og handverksfagets idemessige grunnlag. Dei utgjær dermed rammer for fagets oppfatningar og forståingar for kva som er kjerna i faget. Såleis kan kvalitetsforståingar både kodifisere og standardisere læring, som i læreplanar meir generelt blir beskrive som læringsmål, eller kompetansemål.

Richard Rorty (Rorty, 1979) meiner språkleg innhald ikkje blir bestemt uavhengig av våre handlingar. Meininger er difor alltid eit aspekt av praksis. Eit vokabular er for Rorty ei samling av språklege uttrykk, eller omgrep som er knytt saman gjennom sitt forhold til praksis. Omgrep som er retta inn mot det same mønsteret utgjær då eit vokabular. Det å bruke visse omgrep er ein måte å markere distinksjonar i verda på. Slike distinksjonar utgjær ulike mønster som ein kan halde seg til. Difor bruker ein ulike vokabular alt etter kva situasjon, objekt eller hendingar ein blir stilt overfor. Eksempelvis kunstkritikk, matlaging, eller undervisning er alle aktivitetar som er strukturert utifrå visse mønster og samanhengar; dei er distinkte praksisar med eigne formål, og blir beskreve utifrå visse vokabular. Eit vokabular viser til bestemte sett av behov og formål innan ulike aktivitetar. Rorty har med sin variant av pragmatisme ei samanbinding av meining og handling. Kva handlingar ein er i stand til å førestille seg, til å vurdere, til å sikte mot, altså handlingsrommet ein er i stand til å orientere seg i, har såleis ein samanheng med omgrepa ein disponerer. Dette gjer at ombeskriving for Rorty er eit spørsmål om å endre tidlegare prioriteringar og handlingsrom, og heller vise til alternative samanhengar mellom fenomen. Når eit samfunn, eller eit individ,

meir eller mindre bevisst tek i bruk andre beskrivingar, eller erstattar tidlegare beskrivingar, så opnar dette opp for å endre tidlegare mønster.

Ein kan ikkje sjå kvalitet frigjort frå perspektiv og forståingar. Slike forståingar bygger på normer, tradisjonar og diskursar. Dei har difor betydning i større rekkevidde enn det der og då, i eksempelvis ein diskusjon om kvaliteten i ein installasjon kan sjå ut som. Verbalspråket er ifølgje Aslaug Nyrnes meir enn eit strategisk reiskap – det er òg eit rom ein utfaldar seg i, eit rom som er der *før* språket blir tatt i bruk (Nyrnes & Lehmann, 2008). I eit notidig samfunn vil det derimot vere ulike stadar å orientere seg frå. Kva ligg for eksempel i omgrepet kvalitet, og kvar, og utifrå kva kriterium ser ein etter kvaliteten? Kvalitetsomgrepet har som nemnt i kapittel 1 ei anna betydning i diskurs 1, som Lutnæs (Lutnæs, 2011) kallar ”flid og ferdighet gjennom reproduksjon av modeller”, enn i diskurs 3, som Lutnæs kallar ”frigjøring av iboende skapende uttrykk”. I diskurs 1 ligg kvaliteten i den tekniske utføringa i produktet, mens den i diskurs 3 ligg i eit spontant og individuelt uttrykk. Dette viser at det ligg ulike forståingar kring kvalitetsomgrepet alt etter kva kontekstar omgrepa blir brukt i, og utifrå kva ideologiske grunnlag dei blir drøfta og vurdert oppimot.

Innan ei sosiokulturell ramme poengterar Säljö (Säljö, 2006) at språket er eit utval av reiskap: ”Språket – redskapenes reiskap – peker altså ikke ut en gitt, objektiv verden, men er vår fremste ressurs for i sosial interaksjon å konstituere omverden på måter som passer til våre situerte interesser og aktiviteter” (Säljö, 2006, s. 213). Sjølv om språklege reiskap, som eksempelvis kvalitetskriterium, ikkje er ein reiskap i fysisk forstand, har språk likevel materielle sider og materielle konsekvensar. Dei språklege reiskapa har òg ei historie. Orda og termane som blir brukt i det daglege er ikkje naturgitte. Dei er skapt av menneske og har vakse fram i ulike fellesskap og praksisar (Säljö, 2006).

Dei konvensjonane, normene og reglane som utgjer kunst og handverksfaget kan vere meir, eller mindre verbalt formulert. Rostvall og Selander (2007) viser korleis institusjonar blir oppretthaldte av sosiale klassifiseringar, normer og handlingar.

Her blir tankestilar og forhandlingssett konstituert, legitimert og omskapt over tid. Sosiale klassifikasjonar og normer verkar derimot oftast sjølvsegte og ”naturlege”, men verkar naturlege i kraft av at dei er sosialt delt:

De återkommande handlingsmönstren som konstituerar institutioner får genom sin historia en innebörd som gör att handlingarna inte längre behöver motiveras. Rutinerna och deras inramning blir en del av någødt som kan kallas ett kollektivt minne. Genom upprepning ges vissa handlingar ett värde som inte ifrågasätts – ”så har vi alltid gjort” – vilket även begränsar individens möjligheter att välja andra handlingar (Rostvall & Selander 2007, s. 25).

Gjennom praksis blir det utvikla tradisjonar av aksepterte sett av forhandlingar og aktivitetar. Men samtidig som aktivitetar blir gjentatt og tradisjonar blir ivaretatt, kan aktivitetar òg innebere ei prøving og forhandling av meining og innhald. Då kvalitetsforståingane og vurderingskriteria innan kunst og handverksfaget har ei kopling til den kulturen som omgir desse ressursane, blir difor ikkje produksjonane og tolkingane nøytrale. Såleis er kvalitets- og vurderingskriterium både styrande for, og styrte av, institusjonelle mønster og praksisar innan fagområda.

Ulike kvalitets og kunstforståingar

Som eksemplifisering på denne problematikken blir det vidare presentert eit tankeeksempel for å synleggjere at spørsmål kring kunst og kvalitetsforståingar i stor grad er kopla til aksepterte tenkesett og aktivitetar. Dette tenkte eksemplet blir fylgt opp utover kapitlet for å knyte stoffet oppimot eit praktisk eksempel som gjerne kunne skjedd i ein undervisningssituasjon.

Tankeeksempelet går ut på at ei klasse med ungdomsskuleelevar er saman med læraren sin på den årlege Haustutstillinga. Her blir klassa presentert for ein installasjon beståande av tomme vinflasker av typen dyr årgangsvin, sigarettneipar og halvfulle glas med drikkevarer ståande rundt om kring på eit bord. Installasjonen har tittelen ”Kven skal rydde opp etter festen?” Vidare i tankeeksempelet utbryt ein av elevane spontant: ”Skal det der søppelet vere kunst?” Det er ikkje nødvendigvis

så lett for læraren å svare på dette. For kva er det eigentleg eleven vil ha tak i med dette spørsmålet? Det kan sjå ut som to uttalingar blir blanda saman i dette spørsmålet. Det eine utsegnet er ”dette er jo berre noko søppel”. Eleven meiner altså at tinga han ser er ”berre noko søppel”. Såleis ligg det ein kvalitetsdom i dette utsegnet. Likevel kan det ligge noko anna i spørsmålet. Eleven spør òg om dette skal vere kunst, og om denne installasjonen fell inn under det eleven forstår som kunst. I dette eine spørsmålet ligg dermed to spørsmål: Det eine handlar om verdi, og er eit spørsmål om grad, mens det andre er eit spørsmål om kategori. Innan filosofi, og då særleg språkfilosofien, blir det diskutert at ord og objekt ikkje nødvendigvis dekkjer kvarandre. Denne referanseproblematikken er vanskeleg med omgrepord som eksempelvis ”demokrati”, ”lykke” eller ”kjærleik”. Slike omgrepord kan utifrå eit meir nominalistisk syn kallast opne, eller vage, det vil seie dei har ingen faste grenser og dei er i stor grad historisk betinga (Kvernbekk, 2011; Shefler, 1974). ”Kunst” og ”kvalitet” er òg slike opne omgrep, dei er ikkje absolutte, og dei er knytt til historia.

Tanken om at kvaliteten ligg i sjølvverket har utspring i spesifikke kvalitetsforståingar. Svein Bjørkås (Bjørkås, 2004) deler inn, og forklarar kvalitetsomgrepet utifrå tre ulike kunstforståingar: *Den formalestetiske estetikken, institusjoneltorienterte kunstteoriar og ulike variantar av postmoderne forståingsformer*. Idear om at kvaliteten ligg i verket var stort sett einerådande innan kunsten fram til 1960-talet, men lever framleis i beste velgåande. I den formalestetiske estetikken ligg kvaliteten i verket, som ei avleiring av kunstnarens intensjon og teknikk, eller som resultat av ein bestemt materialitet. På 60-talet dukka dei institusjonelt orienterte kunstteoriane opp. Ifølgje dei institusjonelt orientera kunstteoriane (Danto, 1976; Dickie; 1974; Kjørup, 1971, 2001) er det institusjonelle trekket ved kunsten ikkje berre ei sentral side ved kunstverket, men det utgjev sjølvkjenneteiknet for kunstomgrepet. Starten på dette kunstsynet blir ofte eksemplifisert med Marcel Duchamps og dadaistanes kunst. Duchamps verk ”Fontene” frå 1917 består av eit ordinært urinal, signert ”R. Mutt, 1917” av Duchamp sjølv. Dette er eit ordinært urinal, produsert på ein heilt vanleg fabrikk.

Ein kan difor stille spørsmål til kvifor ein betrakta dette urinalet som kunst, når tusenvis av andre urinal ikkje blei sett som kunst? Det Duchamp her gjorde, og som Andy Warhol gjorde då han stilte ut sine Drillo boksar i 1964, knyter filosof og kunstsribent Artur Danto til dei relasjonane det er mellom kunstverket og ein større kontekst: “To see something as art requires something the eye cannot decry – an atmosphere of artistic theory, a knowledge of the history of art: an artworld” (Danto, 1976, s. 16). Urinalet blei altså eit kunstverk fordi det var plassert i ein kunstinstitusjon – i ei kunstverd. I både den humanistiske og den sosiologiske versjonen blei verkets meining flytta frå dei kunstnariske artefakta og til konteksten. Den humanistiske utgåva la vekt på at det er apparatet kring kunsten som bestemmer kva som er kunst (Bjørkås, 2004; Danto, 1976; Dickie, 1974; Kjørup, 1971, 2001). I den sosiologiske varianten av den institusjonelt orienterte kunstforståinga blei kvalitetsklassifikasjonane stilt i sentrum for studium av moderne makt og klasseanalyser (Bourdieu, 1993). På 1980- og 90-talet oppsto det forståingsformer som var inspirert og utvikla med rot i variantar av postmoderne forståingsformer (Bjørkås, 2004). Ein av desse versjonane stammar frå cultural studies tradisjonen og medievitskapen. Cultural studies er ein interdisiplinær akademisk forskingstradisjon som studerer kulturelle fenomen, og som teoretiserer over korleis krefter i kulturen blir konstruert. Ideen om tekst er i dette ikkje berre skrivne tekstar, men blir forstått meir i betydninga av kvardagslege meningsfulle praksisar. Tradisjonen oppheldt seg ved populærkulturelle ytringar og såg kunsten frå ein nedanifrå og opp synsvinkel. Dei populære uttrykka blei såleis ikkje sett som lågkultur, men som alternative kunstneriske ytringsformer med eigne verdihierarki, krinsløp og diskursar (Bjørkås, 2004). Gjennom postmoderne forståingsformer voks det fram teoriar som problematiserte kunnskapsgrunnlag og metodar i dei tradisjonsbundne paradigma. Her blei prinsippa for etableringa av vitskap og kunst eit hovudpoeng. Modernismen si insistering på den verkinterne forståinga av kunst blei erstatta av eit perspektiv som la vekt på relasjonane mellom innhald, det situasjonsbestemte, og verket si evne til samspel med betraktarane. Kunstforståinga ligg her ikkje ”realisert” i verket, men blir konstruert i forhold til ulike kontekstar og fortolkingspraksisar (Aure, 2011).

Mykje av diskusjonen kring samtidskunst går nettopp på folks oppfatning av om det er kunst eller ikkje. Diskusjonen handlar dermed om verdiar, og blir vidare eit spørsmål om grad. Når noko blir definert som kunst, ligg det implisitt at det er noko som gjer at det blir behandla på spesielle måtar. Ved å kalle noko kunst, signaliserar ein at det er noko som det er verd å bruke tid på. Det signaliserar at det er noko som fortener merksemd, som hevar seg over det kvardagslege og alminnelege. Om skiljet mellom kunst og ikkje kunst var reint klassifiserande, ville ikkje spørsmålet om noko er eit kunstverk, eller ikkje, vere eit diskusjonstema. Men skiljet er snarare eit verdispørsmål. Difor er det betydingsfullt å bli definert som kunst. Det grunngjev ein verdi, og signaliserer at det er verdt å føre vidare (Strandhagen, 2002). Sidan ulike kvalitetsforståingar legg forskjellige kriterium til grunn, blir nettopp kunstspørsmålet, og ulike kriterium sentralt i undervisningssituasjonar som behandlar ulike kunstuttrykk og kunstforståingar. Installasjonskunsten som genre har ikkje noko med kunstverket som eit autonomt objekt med bestemte formelle trekk å gjere, men derimot med relasjonane mellom verket og verda utanfor. Installasjonens bruk av ordinære kvardagsgjenstandar i ulike kontekstar gjer at faste formelle kriterium, og ei inndeling av objekt som kunst, eller ikkje kunst, ikkje er ei hensiktsmessig tilnærming. Difor er det nødvendig med andre måtar å nærme seg installasjonsgenren på.

Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 2003) ser at språk og reglar berre kan undersøkast gjennom å utforske korleis dei blir brukt i praksis. Då språkbruken er voven inn i både ei livsform og ein kontekst, må ein forklare omgrep utifrå korleis dei blir brukt i ulike konkrete kontekstar. Brukssamanhengen vil difor stadig vere i utvikling og endring. Omgrep har, slik Wittgenstein ser det, visse familielikskapar som varierer i ulike samanhengar, snarare enn at dei har gitte generelle eigenskapar, eller essensar:

Vi ser et komplisert nettverk av likheter som griper inn i hverandre og krysser hverandre. Likheter i det store og i det små. Jeg kan ikke finne noen bedre betegnelse på disse likhetene enn ordet "familielikheter"; for de forskjellige likhetene overlapper og krysser hverandre helt som mellom medlemmene i en familie: kroppsbygging, ansiktstrekk,

øyenfarger, ganglag, temperament osv. Og jeg vil si at ”spillene” utgjør en familie (Wittgenstein, 2003, s. 52–53).

Innan ein bestemt familie har kanskje nokre familiemedlemmar den same haka, men ikkje alle. Andre kan ha augefargen eller ganglaget felles, men ingen har dei same typiske familieeigenskapane. Slik er det òg i spel, nokre er brettspel, men ikkje alle, nokre er lagspel, men ikkje alle. Spela har ei hensikt og blir spelt utifrå reglar som har samanheng med hensikta. Det finst difor ikkje ein einaste eigenskap som er felles for det som blir kalla spel. Det kjem stadig nye aktivitetar som blir klassifisert som spel. Desse tek kanskje med seg nye eigenskapar, men har likevel tilstrekkeleg likskap med eksisterande spel til å bli kategorisert som spel. Wittgenstein understrekar at det finst uendeleg mange spel, og at bruksområda og konturane innan desse er flytande. Dette vil òg vere tilfelle med alle omgrep som inngår i daglegspråket. Dei er opne i den forstand at ein ikkje kan sette opp tilstrekkelege og nødvendige vilkår for kva som fell inn under omgrepet. Ved å overføre analogien familielikskap og spelmetaforen til kunstomgrepet, kan ein òg sjå kunstomgrepet som ulike spel som blir utført som ulike ”småspel”. Wittgenstein representerar ei tilnærming som legg vekt på det heilheitlege, det kontekstuelle og det praktiske. Ein kan med ei slik tilnærming ikkje krevje at ulike kunstuttrykk må ha noko til felles. Det betyr ikkje at det ikkje er ei kjerne i kunstomgrepet, men det betyr at ein må sjå på fenomen som er meir, eller mindre typiske i staden for å krevje ein fellesnemnar mellom bestemmingane.

Å kategorisere noko som kunst

Om nokon, som eksemplevis eleven i tankeeksprimentet, med ein kritisk undertone spør: ”Er det der kunst?”, så kan det ligge i spørsmålet at personen har ei viss oppfatning av kva ein legg i omgrepet. Men kva ligg til grunn for ei slik bestemming? Eller sagt på ein anna måte; kva ligg til grunn for at noko skal bli kategorisert som kunst? Kategorisering handlar om å klassifisere, eller gruppere element saman i grupper. Ein kategoriserar for å skape oversikt, og for å kunne handtere ting. Dette inneberer at objekt og hendingar vanlegvis blir gruppert etter

nokre spesifikke formål. Ei slik gruppering blir då gjort på basis av likskap og fellestrekk.

Vidare går delkapittelet inn på prototypeteori representert ved Elenor Rosch (Rosch, 1978), og ser på ei bestemming av kunst utifrå ein samfunnsvitskapleg tankegang. Dette blir gjort for å synleggjere korleis klassifiseringssystem påverkar oppfatningar og forståingar av ulike fenomen. Rosch har gjort empirisk forskning på korleis menneske går fram når ein grupperer ting. Med inspirasjon frå Wittgenstein blir det konkludert med at ein i det daglege gjer inndelingar ut ifrå kva som er typisk, eller representativt. Denne inndelingar gjer at ein i praksis grupperer etter prototyper. Det vil seie at om nokon eksempelvis får spørsmål om å nemne typar av våpen så vil dei mest typiske våpna, slik som gevær og pistol komme opp. Fyrst lenger ned i rekka vil mindre brukte våpen, som dolk og sabel, komme opp. Prototypane blir dermed typiske representantar for ein kategori.

Kategoriseringssystemet til Rosch har både ein horisontal og vertikal dimensjon. Den vertikale dimensjonen handlar om nivå av inkludering innan ein kategori – ein dimensjon der eksempelvis puddelen Fido, hund, pattedyr og levande vesen varierer. Den horisontale dimensjonen handlar om segmentering av grupperingar innan same nivå – dimensjonen der hund, jakke, sofa og buss varierer. "...it's a fact that both representativeness within category and distinctiveness from contrast categories are correlated with prototypicality in real categories" (Rosch, 1978, s. 37). Resultata i Roschs forskning syner at ein bassetter etter to krav som er motstridande: Ein grupperer gjenstandar slik at dei har flest mulege eigenskapar felles. Samtidig blir dei same gjenstandane gruppert slik at dei har færrest mulege eigenskapar med dei kontrasterande kategoriane.

Rosch delar inn i taksonomiar og skil mellom tre vertikale nivå: *Superordinate level*, *basic level* og *subordinate level* (Rosch, 1978) der *superordinate level* ligg øverst. Ved ei bestemming av kunst vil *superordinate level* tilsvare det overordna nivået som kunstmgrepet ligg på. *Basic level* vil seie ulike underkategoriar, eller

prototyper innan kunstomgrepet, og subordinate level vil vere fenomen som førekjem innan dei ulike prototypene. Men kva er så prototyper på kunst? Kva kan ein sjå som typiske representantar innan kategorien kunst? I ei hovudfagsoppgåve (Rimstad, 2003) blei det gjennomført ei aksjonsforskning på ungdomskuletrinnet for å prøve ut om eit undervisningsopplegg med bruk av visse møtepunkt gav elevane ei større forståing for samtidskunstuttrykk, og då særskilt installasjonar. Opplegget hadde ein fortset for å sjå kva oppfatningar elevane hadde om kunst. Det blei brukt anonyme spørjeskjema med spesifikke spørsmål som gav korte, og avgrensa svar. Elevane blei bedd om å komme med to, tre døme på kva dei meinte var kunst. Her svarte dei fleste maleri, dernest skulpturar/statuer, fine ting og dyre bilde. Desse eksempla blir sett som representantar på kva elevane meinte var kunst, og maleri og skulpturar kan med dette bli sett som prototyper på kunst. Elevane fekk òg spørsmål om kva dei sette som krav, eller kva dei meinte måtte vere til stades for at ein skal kunne kalle noko kunst. Her var elevane særskild opptatt av at det måtte vere fint. Det var òg viktig at kunstnaren hadde arbeidd med verket over lenger tid, eller at det var handverksmessig godt laga. Vidare burde eit kunstverk ha fine fargar, vere fantasifullt, og ikkje berre vere sett saman av skrot. Desse svara kan bli sett som eksempel for å forstå noko som kunst, eller som eksempel på vilkår for å definere noko som kunst. Ein kan òg sjå svara som fenomen som førekjem innan dei ulike prototypene. Elevanes kriterium blir, (med Rosch sin tankegang), ei definering på subordinate level, altså fenomen som førekjem innan dei ulike prototypene.

Karsten Arvedsen (Arvedsen, 2000) refererar til studentars kunstforståing, og til kor studentane hentar kriterium frå når dei skal bedømme om noko er kunst eller ikkje. Den danske seminarlektoren meiner desse kriteria blir henta frå ei klassisk modernistisk, og førmodernistisk kunstoppfatning. Innebygd i denne kunstoppfatninga er der kvalitetskriterium som ein tolkar kunsten etter: *Mimesis kravet* – om eit verk liknar, *det handverksmessige kravet* – er det vanskeleg å lage, og er det godt utført, *det formspråklege aspektet* – er verket via formspråket spennande og utfordrande, og *kravet om besjeling av verket* – der verket skal vere

sjelfullt, åndeleg, og gjerne ha fysiske, taktile spor av kunstnaren (Arvedsen, 2000, s. 111–121). Utsegnene til elevane i hovudfagsundersøkinga støttar opp om Arvedsens kvalitetskriterium. Sidan forskning viser at få lærarar kan nok om samtidskunst, og at det blir jobba lite med samtidskunst i skulen (Arvedsen, 2000; Aure, 2006; Christensen, 2000; Eeg & Sørheim, 2002; Hansen, 2004; Hinum, 2000; Illeris, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2004; Rimstad, 2010; Seligmann, 2000), er det grunn til å tru at dette er kvalitetskriterium som studentar òg held seg til. Om ein bedømmer installasjonen i tankeeksempelet (der eleven spurte om søppelet skulle vere kunst) etter desse kriteria, vil installasjonen derimot falle utanfor kunstkategorien.

Ifølgje Rosch (Rosch, 1978) kategoriserer ein i det daglege på prototypenivå. På dette nivået er det dei mest typiske underkategoriane som dukkar opp, slik som eksempelvis maleri og skulptur. I og med at installasjonar er eit mindre kjent kunstuttrykk, kan denne kategorien komme langt ned på rekka utifrå tanken om det typiske i kunsten. Installasjonar har òg få eigenskapar til felles med andre prototyper, som eksempel maleri og skulptur. Difor kan installasjonar bli utelatt utifrå ei tenking om typiske element i kunsten. Basic level er tilstrekkeleg å bruke i dagleglivets situasjonar. I eksempelet med eleven (som lurte på om dette søppelet skulle vere kunst), er det derimot behov for ei tydelegare spesifisering enn ved basic level. Dess lenger ned på på det vertikale taksonominivået ein kjem, dess meir spesifisert blir kriteria, og dess mindre har dei ulike kunstuttrykka til felles med andre kunstuttrykk. Fenomen som førekjem innan ulike kunstuttrykk vil difor ligge på subordinate level. Difor må ein ned på subordinate nivå for å finne typiske element som ligg innan installasjonsgenren.

For Rosch er det snarare snakk om å komme nærare ei kjerne, enn å sette opp grenser: “Most, if not all, categories do not have clear-cut boundaries. To argue that basic object categories follow clusters of perceived attributes is not to say that such attribute clusters are necessarily discontinuous” (Rosch, 1978, s. 35). Grupperingar blir berre eit problem om ein er opptatt av grensene. Difor ser Rosch

på prototypar på ein konstruksjonsmessig måte. Det å danne grupperingar, for så å gje dei namn, blir knytt til grunnleggjande prinsipp i kategoridanning. Rosch undersøker prinsippa for korleis ein vurderer det mest prototypiske, og på kva variablar som er med å påverke denne prototypetenkinga. Om ein møter noko med mykje informasjon (av både perseptuelle og funksjonelle kjenneteikn), så gjev det naturlege pausar, eller nøling, og i desse pausane gjer ein grunnleggande kutt av kategorisering.

What attributes will be perceived given the ability to perceive them is undoubtedly determined by many factors having to do with the functional needs of the knower interacting with the physical and social environment. One influence on how attributes will be defined by humans is clearly the category system already existent in the culture at a given time (Rosch, 1978, s. 29).

Prototypar er ikkje det same som ein teori om representasjonen av kategoriar. Slik som ved behandling av modellar, så er det òg slik at prototypar berre kan innskrenke eller forenkle, men dei fastset ikkje representasjonen til modellen.

It appeared that the analysis of objects into attributes was a rather sophisticated activity that our subjects (and indeed a system of cultural knowledge) might well be considered to be able to impose only after the development of the category system (Rosch, 1978, s. 42).

Analyseringa av ulike objekt utifrå kjenneteikn blir altså gjort på bakgrunn av allereie eksisterande system og bestemmingar. Prosessen med å finne meaning i termar kring språket blir, ifølgje Rosch, knytt til faktorar i kvardagen og til innskrenking og rekonstruksjon av kjenneteikn. Desse blir definert slik at dei får systemet til å verke så logisk og tidssparande som muleg. Med dette utgangspunktet ser Rosch etter kva eining ein startar analysen med. For å finne ei meir grunnleggande eining enn kjenneteikn, så blir fokuset heller retta mot konteksten der objekta oppstår, eller trer fram i. Konteksten blir dermed sentral for korleis objektet blir vurdert, for kva det blir kalla, for kva ein lærer at det er, og for korleis ein katalogiserer det. Rosch argumenterer for at både basic level og prototypar i seg sjølv er ei form for teori om kontekst. Difor blir abstraksjonsnivået

på basic level mest passande i dei fleste situasjonar. Når konteksten ikkje er spesifisert, som eksempelvis i eit ekspriment, så vil kvar og ein bidra med sin eigen kontekst. I mangel på ein spesifikk kontekst blir det dermed tatt omsyn til den normale konteksten, eller til situasjonar der objektet vanlegvis dukkar opp. Eleven (i det tidlegare nemnde tankeekspelet) kjende truleg igjen konteksten der tomme vinflasker, vinglas og sigarettneipar vanlegvis trer fram i. Om ein ser tankeeksprimentet utifrå Roschs tankegang, så kunne det vere konteksten og prosessen med å finne meining som låg til grunn for at eleven forsto installasjonen som søppel.

Mange installasjonar har ein sosial funksjon, dvs. at installasjonen knyter seg til den samfunnsmessige konteksten, til betraktaren og til sosiale og kulturelle erfaringsformer. Kunstforståinga ligg her ikkje ”realisert” i verket, men forståinga blir konstruert i forhold til ulike kontekstar og fortolingspraksisar. Den sosiale funksjonen gjer at ein ikkje kan sjå installasjonen som eit sjølvtilstrekkeleg objekt, men ein må sjå det relasjonelt. Dette gjer at erfaringa i større grad går føre seg i *mellomrommet* mellom verk og betraktaren og at dette mellomrommet får større merksemd (Bourriaud, 2007, s. 165). Den formalistiske essensialisme, er ved sosiale og kulturelle forståingsformer tydeleg fråverande. Derfor må kriterium for å plassere eit verk innanfor installasjonskategorien vere konseptuelle (Petersen, 2009). Dette spelar ei sentral rolle i det som blir kalla ei kontekstualistisk forståing. I denne forståinga ligg ei auka merksemd for det som ligg utanfor installasjonens fysiske rom. Ein kontekstualistisk tilgang til installasjonen legg difor hovudvekta på vekselverknaden mellom verket, og dei historiske, institusjonelle og samfunnsmessige kontekstane som installasjonen skriv seg inn i. Dermed kan ikkje kvalitetsforståingar og kriterium som berre vurderer verket bli brukt i forståinga av installasjonar. Det vil difor vere behov for å sjå på meir samtidskunstnariske forståingsformer.

Ei samtidskunstnarisk forståing

Omgrepet postmodernisme har etter kvart blitt ei slags samlande nemning for kunstnariske uttrykk der ein fritt blandar ulike stilartar, utan å ta omsyn til nokon form for tradisjon. John Fiske utalar at postmodernismen fornektar kategoriane og forhandsdømmingane som dei fører med seg. Den stiller spørsmål til skiljet mellom kunst, massemedia og folkelege subkulturar, og utnyttar nye teknologiar for å bryte ned grensene mellom dei (Fiske, 1987). I sitt berømte essay "The end of art" frå 1984 argumenterer Danto for kunstens avslutning. Danto tek opp kunstfilosofiske spørsmål om kva eit kunstverk er og ser på korleis, og utifrå kva kriterium ein kan avgrense kunst, frå det som ikkje blir sett som kunst. Sterkt inspirert av Hegel, ser Danto at ein ikkje lenger har nokre absolutte kriterium, eller fastsette standarar som kan skilje kunst, frå det som ikkje er kunst. Det er dette Danto kallar "kunstens avslutning". Denne perioda blir beskrive som ei periode etter kunsten (Danto, 2006). Men kva ligg bak tanken om kunstens avslutning, og bak ei førestilling om at ein no er inne i ei fase etter kunsten? Danto trekker fram at ein ikkje lenger kan behandle kunst som nokon generell kategori. Noko som historisk sett er ein relativt ny situasjon.

Bourriaud (Bourriaud, 2007) argumenterer for at "kunstens avslutning" ikkje fins fordi spelet kontinuerleg blir tatt opp igjen i kraft av konteksten. Det vil seie, i kraft av spelarane og systemet som dei konstituerer og kritiserer. Her refererer Bourriaud til Hubert Damish som fann ei uheldig forveksling mellom "spelets slutt" (game) og "omgangens slutt" (play), i teoriane om "kunstens avslutning": "Det er en ny omgang som begynner når den sosiale konteksten endres radikalt, uten at spillets betydning problematiseres" (Bourriaud, 2007, s. 24). Ein kan seie at ein med samtidskunsten har byrja ein ny omgang med store utskiftingar i spelarar, endringar i taktikk, oppsett og fokus, utan at ein problematiserer kva dei eksisterande rammene får av betydning for spelet.

Svein Bjørkås (Bjørkås, 2004) ser at evaluering av kunstnarisk kvalitet i dag er voven inn i ein historisk sett paradoksal situasjon. Dette kvalitetsparadokset kan

ein formulere i følgjande hypotese: ”Etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proposjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er” (Bjørkås, 2004, s. 115). Bjørkås ser det vanskeleg å tenke kvalitet som noko anna enn mange ulike kvalitetar. Å vege kunstens verdi i kvalitative termar føreset ikkje nødvendigvis full klarleik i omgrepa. Det fordrar derimot eit visst grunnleggande verdi- og interessefellesskap som gjer at deltakarane i kunstdiskursane snakkar om det same. Historisk har dette vore muleg. Heilt frå renessansen kunne ein med rimeleg sikkerheit påstå og vite kva eit kunstverk var. Så med 1960-talet, kom ein ny periode, og kunsten endra seg i takt med eit stadig meir komplisert samfunn. Denne omdefineringa av kunstfeltets bestemningar kan ein eksemplifisere med Lyotards radikale formulering av kunstens refleksive paradoks:

En postmoderne forfatter eller kunstner befinner seg i den samme situasjonen som en filosof: den tekst som han skriver, det verk som han er i ferd med å skape styres i prinsippet ikke av på forhånd oppstilte regler, og de kan ikke bedømmes med en bestemmende dom, ved å bruke allerede kjente kategorier på denne tekst eller dette verk. Disse regler og disse kategorier er nettopp det som verket eller teksten søker etter. Kunstneren og forfatteren arbeider altså uten kriterier og for å oppstille regler for det som kommer til å bli (Røssak, 1998, s. 31).

I dette perspektivet forstår ein kunst som ei kreativ søking etter eit grunnlag for nye kunstforståingar. Dei mange tendensane til å prøve ut verkkategoriane og grensene for kunstens autonomi kan difor bli forstått i lys av slike forståingsformer (Børkås, 2004). Samtidas kunstforståingar blir farga av verkelegheitsfortellingar og relasjonelle betydingar i samtida, og fører til endringar i dei rådande kvalitetskriteria.

Kvalitet var tema då Norsk kulturråd hadde ein konferanse i det symbolske året 2000. Når problematikken kring kvalitet blei henta fram ved milleniumskiftet hang det saman med ein følelse av kvalitetskrise, og med ei svak uro for at dei rådande kvalitetskriteria ikkje var tilstrekkelege. For å komme dei nye tendensane i samtidskunsten i møte, argumenterte Anne-Britt Gran (Gran, 2000) for ein type

”pragmatisk kvalitet”, der kunsthandlinga bevisst blir gjort til eit middel. Gran er særleg opptatt av dei sceniske kunststartane, og i studie av desse blei det lansert fem sentrale kvalitetskriterium; relevans, kommunikasjon, effektoppnåing, ”underleggjering” og teoretisk interesse. Ved desse kvalitetskriteria må ein innføre andre bestemmingskriterium enn dei som er formale, kunstinstitusjonelle og handverksmessige. Ein må bruke nye kontekstar og brukssamanhengar, og nye funksjonar blir produsert: Underleggjering er ein funksjon, identitets- og relasjonsbygging ein annan, og samfunnskritikk ein tredje. Gran vel å samle kvalitetskriteria under paraplyen ”den pragmatiske kvalitetstypen”. Dei pragmatiske kvalitetskriteria er handlingsorienterte og vare for konteksten framfor formorienterte. Dei er ide og kommunikasjonsorienterte framføre handverksorienterte, dei er effekt- og konsekvensfokuserte framfor verkautonome, og dei er handlingsimmanent instrumentelle framfor å vere nyttige til andres formål (Gran, 2000). Grans formuleringar understrekar det kommunikative og pragmatiske potensialet i samtidskunsten. Kvalitetskriteria synleggjer òg meir samtidskunstnariske funksjonar og kvalitetsforståingar. Desse kriterium og funksjonane ligg derimot langt unna diskursane i tabell 1 (s. 18) som tek for seg kvalitetsforståingar og vurderingskriterium innan undervisningspraksisen til kunst og handverksfaget.

Det kan sjå ut som pluraliseringa av kunstforståingar i dag føreset eit pluralistisk kunstomgrep. Men som Bjørkås (2004) trekker fram, er eit pluralistisk kvalitetsomgrep ei sjølvmotseiing. Kvalitet er eit relasjonelt fenomen. Noko er alltid godt eller dårleg i forhold til noko anna. Differensieringa av kvalitet handlar mykje om å klassifisere samanliknande storleikar, og då må ein ha ei omtrentleg einskapleg norm å sortere utifrå (Bjørkås, 2004, s. 131). Klassifikasjonar som er basert på kvalitet, er like gamle som kunsten sjølv. Å klassifisere er ein allmenmenneskeleg aktivitet som inngår i det daglege arbeidet med å skape system. Bestemmingar blir ordna utifrå skiljemerke som er bygd inn i kulturen. Såleis er dei òg bygd inn i tankane og språket. Språket er fullt av klassifiseringar som eksempelvis høgt/lågt, godt/dårleg, fint/stygt og profesjonelt/amatørmessig.

Klassifiseringar er såleis ein integrert del av ein kvar kompetanse. Kriteria som ligg til grunn for normative føringar vekslar over tid og i ulike kontekstar. Likevel blir normative omgrep kjenneteikna av at det blir sett opp normer, eller standardar som ideal. Historia derimot, viser at kriteria som ligg til grunn for slike klassifiseringar ikkje er dei same til ein kvar tid. Det er ikkje snakk om eit fast og vedtatt innhald som gjeld uansett tid og stad, men om ein kontinuerleg debatt om verdiar og deira gyldigheit. Korleis ein skal forstå og vurdere samtidskunst har vore debattert i kunstfeltet over lengre tid. I skulen kan det derimot sjå ut som ein debatt kring samtidsuttrykk nærmast er fråverande.

Ser ein på kva former for forståingar som pregar utdanningsinstitusjonar, kan det tyde på at det stadig er dei verkorienterte kunstteoriane som er dominerande. I den formalestetiske estetikken føreset ein at kvaliteten ligg i verket, som ei avleiring av kunstnarens intensjon og teknikk, eller som resultat av ein bestemt materialitet (Bjørkås, 2004). Det kan sjå ut som at det er her, innan den formalestetiske forståinga, diskursane i kunst og handverksfaget ligg. Kunst og handverksfagets undervisningspraksis er sterkt forankra i ein handverksprega tradisjon, ein reformpedagogisk og romantisk estetisk tradisjon og i ein formalestetisk tradisjon (Brønne 2005, 2009; Digranæs 2009; Gulliksen 2006; Illeris 2002; Lutnæs 2011). Det er med andre ord kvalitetsfortolkingar og kvalitetsforhandlingar som har utgangspunkt i relativt stabile idear om eit normativt grunnlag for klassifiseringar som gjeld. Dette gjer at ein stor del av multimodale samtidskunstuttrykk, som eksempelvis installasjonar, fell utanfor. Difor ynskjer denne studien å opparbeide meir samtidskunstnariske multimodale måtar å tenke, snakke og handle på. For å kunne identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og vurdere på installasjonens premisser går neste delkapittel inn på installasjonen som genre.

Installasjonskunst i kunst og handverksfaget

Denne avhandlinga fokuserer på produksjonen av installasjonar. Likevel ser studien på teoriar og beskrivingar som tek for seg ferdige installasjonar og resepsjonar av desse. Å uttrykke seg gjennom skapande arbeid er å finne samanhengar mellom innhald og form. Produksjonssida knyter saman både praktisk og teoretisk innsikt, samtidig som det er snakk om å skape i, eller gjennom material. Mykje av den litteraturen, teoretiseringane og analysane som finst kring installasjonar tek føre seg den ferdige installasjonen, og betraktaren si oppleving og erkjenning av installasjonane. Ferdige installasjonar og resepsjonsestetikken kan stå som eksemplifiseringar og erfaringar for både forskarar, lærar og studentar, og kan fungere som forståingsrammer, eksemplifiseringar eller inspirasjonsmaterial. Såleis kan dei vise til ulike løysingsforslag, bruk av verkemiddel og måtar å kommunisere med ein betraktar på.

Anne Ring Petersen gjev med avhandlinga ”Installasjonskunsten mellom billede og scene” (Petersen, 2009) ei grundig undersøking av installasjonen sin grunnkarakter i forhold til tid, rom og betraktar. Resultatet viser analysar av ei rekke installasjonar, der eit stort teoretisk tilfang blir knytt til kunstforma sitt uttrykk, funksjonar, diskursar og tilnærmingar. Petersen tydeleggjer installasjonskunstens avgjerande samband til andre kunststartar, og trekker fram ulike kulturhistoriske forklaringar på kvifor installasjonskunsten er blitt så utbreidd. Forskinga set seg meir epistemologiske og erkjenningsteoretiske mål og førete nokre teoretiske overvegingar over installasjonen. Den diskuterer òg verkemidla og komposisjonsprinsippa som kunstnarane har brukt i installasjonane. Petersen går induktivt fram, og utledar allmenne slutningar utifrå studiar av enkelttilfelle. Avhandlinga var eit pionerararbeid om installasjonen som kunstform, den har ei brei, men grundig tilnærming, gjev eit oversiktsbilde over installasjonskunsten, og er relativ ny. Difor er den ein hensiktsmessig referanse utifrå denne avhandlingas formål. Nokre av diskusjonane og hypotesane herifrå blir tatt med i denne studien for å sjå studentar sitt arbeid med installasjonar oppimot installasjonsdiskursen.

Diskusjonane og hypotesane kan vere med å syneleggjere installasjonen som genre. Dei kan òg seie noko om kva som skil denne samansette kunstforma frå andre genrar.

Installasjonsomgrepet dekkjer ikkje formmessige og tekniske eigenskapar. Dette gjer at installasjonar har få formelle trekk til felles. Petersen argumenterer seg fram til tesen om at installasjonar best let seg beskrive og forstå som ”passageværker” (Petersen, 2009, s. 23). Passasjeværk viser då til installasjonskunstens funksjonsnivå, dvs. installasjonen sin funksjon som bindeledd og formidlar av overgangar på ulike plan. Spissformulert blir det hevda at installasjonar er kunstverk som arbeider *med* overgangar, og *på* overgangen mellom forskjellige sfærar og tilstandar. Petersen refererer til kunsthistorikaren Rune Gade som ser at installasjonsomgrepet i mindre grad refererer til kvalitetar som ligg i sjølve verket, men heller til nokre omstendigheiter som ligg omkring verket (Petersen, 2009, s. 4).

Presentasjon og representasjon i installasjonar

Petersen refererer òg til professor i film og digital media, Margaret Morse. Morse formulerer tesen om at installasjonar endrar balansen mellom presentasjon og representasjon. Omgrepspara *presentasjon* og *representasjon* seier noko om å vere tilstade i bevisstheita, og om å bli bevisst eit innhald gjennom å omarbeide det til eksempelvis minne, eller til følelsar. Mens presentasjon er karakterisert ved det notidige, og knytt til persepsjonsaugeblikket, er representasjon kjenneteikna ved ei forskyving mot fortid. Morse si tese hentar inspirasjon frå Emilie Benvenistes lingvistikk og Gérard Genettes fortellarteori. Det blir understreka at den direkte her og no, og fortellingas der og den gong ikkje utelukkar kvarandre, men at dei kan inngå i eit samspel innan ein og same tekst. Morse si tese ser at installasjonar primært utforskar uttrykksmulegheiter som ligg på presentasjonsplanet (Petersen, 2009, s. 102–107). Å snakke om kunstverket som rein presentasjon vil ifølgje denne tankegangen vere like upassande som å snakke om kunstverket som rein

representasjon. Kunstverket har alltid både ei materiell og sanseleg som ei motorisk og diskursiv side, og det er ein samanheng mellom dei. Poenget er at kunstnarane har brukt installasjonen for å endre på styrkeforholdet mellom presentasjon og representasjon, for å skyve interessa meir i retning av presentasjonens plan. Dermed blir verkets her og no dimensjon satt i forgrunnen. Hypotesen er basert på resepsjonen av installasjonar. Det er derimot ikkje gjort mykje for å utvikle teoriar om korleis dette samspelet føregår i produksjonen av installasjonar. Dette kan tale for behovet for å undersøke produksjonsprosessen av installasjonar. Frå sitt perspektiv nyttar òg Kress (Kress, 2010) omgrepet representasjon om kommunikasjonsprosessen. Med sitt multimodale perspektiv er det derimot produksjonen som står i fokus, og ikkje resepsjonsdelen.

Sanseopplevingars betydning i installasjonar

Dette delkapittelet tek føre seg måten Petersen (2009) koplar presentasjonsomgrepets betydning i installasjonar til sansegeografen Paul Rodaways tankar om sansinga av rom. Petersen bruker nokre av Rodaways tankar i ”Sensous Geographies. Body, sense and place” (1994) for å krinse inn betydinga følelsesensansen og bevegelsessansen har ved tileigninga av installasjonar. Petersen overset omgrepet *sensous perseption* og kallar det *sanseoppleving*. (Petersen, 2009, s. 188–189). Omgrepet koplar sanseintrykk – ikkje forarbeida sansedata, og persepsjon – den bevisste fortolking av sanseintrykka (som ifølgje fenomenologien er grunnlaget for all erkjenning og kunnskap). Ei sanseoppleving er ein kombinasjon av sansing og erkjenning. Den er ei utforsking og eit samarbeid mellom sansane, og den inneheld både det passive møtet med inntrykk frå omgjevnadane, og ei aktiv utforsking av desse. Sanseopplevingar er difor å forstå som multisensorielle, dynamiske og interaktive prosessar som gjer at ein bruker fleire sansar samtidig (Petersen, 2009, s. 189). Såleis utgjer kroppen ein fundamentell del av persepsjonsprosessen. I desse opplevingane kan ein påverknad av ein av sansane bli overført til eit anna sanseområde, det vil seie involvere fenomenet *synesti*. I samband med installasjonskunsten trekker Petersen fram

global berøring og *imaginær berøring* (sidan ein skjeldan er i fysisk kontakt med verket, med mindre det er ein interaktiv installasjon). Global berøring angår kroppens generelle kontakt med omgjevnadane, det at kroppen alltid er i ein romleg samanheng og kjenner seg til stades i rommet. Global berøring handlar ikkje så mykje om avstandar og romlege forhold, men meir om korleis kroppen lokaliserar seg i rommet. Imaginær berøring er ein følelse som er avla fram av minne og forventningar til ei berøring. I samband med kunstverk kan teksturen i overflata, at den er folda, ru, glatt, feittete, tørr eller reflekterande – ofte utløyse ei oppleving av imaginær berøring. Sjølve synsinntrykket kan vekke ei så sterk fornemning av materialet at der skjer ei overføring av inntrykk frå syn til følesans (Petersen, 2009, s. 192).

Noko av det same resonement er Kress (2010) inne på då det sosialsemiotiske multimodale perspektivet set ein relasjon mellom imitasjon, teikn og kroppsleg erfaring. Hos Kress blir mimesis trekt fram som eit sentralt element i bruken av gjenstandar som teikn. I sjølve oppfatninga av eit teikn så intrigerer materialiteten i ein modalitet med det fysiske i kroppen: I ei faktisk, eller tenkt indre mimesis, gjennom berøring og følelse, duft og lukt, i ei verkeleg eller tenkt handling. Synet av eksempelvis ei colaflaske; teksturen, logoen, forma på flaska, det å helle frå flaska kan minne om, eller vise til den tenkte, eller verkelege passeringa i handa, dufta når ein opnar korken og korleis den smakar. Alt dette meiner Kress legg meir beslag på kroppen vår enn meir sparsommelege førestillingar av representasjonar vanlegvis føreslår (Kress, 2010, s. 77). Såleis ser óg Kress ein samanheng mellom kroppsleg erfaring og synssansen.

Relasjonar mellom installasjonar og verda utanfor

Forskinga til Petersen (Petersen, 2009) er bygd opp kring ein tese om at installasjonskunsten som genre er konstituert av tre parameter. Parametra har ingenting med kunstverkets formelle trekk å gjere. Derimot har det å gjere med relasjonane mellom verket og verka utanfor. Desse parametra viser at

installasjonar: 1) aktiverer rommet og kontekstane. 2) trekker verket ut i tid og gjev ein karakter av situasjon og prosess. Som eit siste parameter har installasjonar 3) eit fenomenologisk fokus på betraktarens kroppsavhengige og subjektive oppleving og resepsjonsforløp i tid. Det å lage noko på ein stad er ein gjensidig påverknad mellom verk og kontekst. Ein installasjon kan vere ei organisering av element i, og i samspel med rommet, men òg ei organisering av rommet. Organisering av verket som rom er, ifølgje Petersen, installasjonens mest vesentlige skiljemerke i forhold til øvrige bildekunstnariske genrar. Difor blir nemninga *ambiente* brukt for å fange inn installasjonens karakter av ei romleg heilskapsdanning. Ambiente er eit låneord frå italiensk og tyder ”omverden” eller ”miljø”. I samband med kunst seier omgrepet noko om kva som omgjev ein skikkelse. Det peikar på subjektet si oppleving av å vere omringa av ein meir, eller mindre definert heilskap som ”går rundt om” subjektet (Petersen, 2009, s. 38–39).

Ifølgje Petersen har installasjonsdiskursen hatt ei oppgåve med å omdefinere kunstverket frå ”objekt” til ”rom”. Omdefineringa får ei rekke konsekvensar både for den som skaper, og for den som opplever verket. Installasjonen blir framstilt som ei kunstform som:

er indbegrebet af ’postmoderne’ dyder, bl.a kontekstualitet, teatralitet, gjenindførelse af fortællende elementer, metaforisk kompleksitet og crossover-tilbøjeligheder i form af en hang til interdisciplinære blandformer og ’kulturalisering’ af kunstværket gennem indlemmelse af hverdagslige og massekulturelle elementer (Petersen, 2009, s. 69).

Installasjonen iseneset såleis problematikkar, material og fenomen. Denne isenesettinga har både noko mellomverande med fiksjonen, og noko mellomværande med verkelegheita. I ei samanstilling av ulike element fungerer material som allegoriar, der det er konteksten, og relasjonen mellom betraktaren og installasjonen som gjev installasjonen betydning. Installasjonskunsten skil framleis verket ut frå verda, og den estetiske erfaringa ut frå kvardagserfaringane. Men den peikar samtidig på at alle kunstverk er avhengige av beskuarens perspektiv og av

verkets kontekstar, dei synlege så vel som dei usynlege (Rebentisch, 2003, s. 13–76).

Sidan installasjonen ofte har ei kort varigheit, lever den i eit avhengigheitsforhold til fotografiet, det fasthaldne augeblinks medium. Oppbygginga av installasjonen som eit rom med mange delar føreset at betraktaren bruker tid til å bevege seg kring verket, og kan sjå det frå vekslende synsvinklar og avstandar. Bevegelsen gjer at dei enkelte romlege oppbyggingane kjem etter kvarandre. Dermed strekker opplevinga seg over tid, og kan få ein karakter av situasjon. Denne romlege dramaturgien nærmar seg teaterets tidslege karakter, og installasjonen får ein dobbeltfunksjon som verkrom og som betraktarrom. Her skil installasjonar seg frå skulptur og maleri der verket er avskilt frå den fysiske staden betraktaren opplever verket frå. Eit slikt skilje er ofte framheva av ein avstandsmarkør, som eksempelvis ei ramme, eller ein sokkel. Sidan installasjonen skaper eit miljø kring betraktaren, gjer den at betraktaren må bevege kroppen og blikket i ulike retningar.

Petersen peikar på installasjonens sosiale funksjon, dvs. installasjonens evne til å knytte seg til omgjevnadane. Gjennom konkrete eksemplifiseringar blir det synleggjort korleis installasjonar knyter seg til samfunnsmessige kontekstar, samt til kvardagslege, sosiale og kulturelt betinga erfaringsformer. Desse punkta spelar ei sentral rolle i det som blei kalla den kontekstualistiske forståinga av installasjonen som blei utvikla i 1980–90 åra (Petersen, 2009, s. 78). I denne forståinga ligg ei auka merksemd for det som ligg utanfor installasjonens fysiske rom. Såleis vil ein kontekstualistisk tilgang til installasjonen legge hovudvekta på vekselverknaden mellom verket og dei historiske, institusjonelle og samfunnsmessige kontekstane som verket skriv seg inn i. Dette opnar i praksis for eit uendeleg intertekstuell felt. Overveingane vil i mindre grad handle om installasjonen som eit romleg miljø kring ein betraktar. Den vil snarare handle om installasjonen som ein semiotisk storleik, og om samspelet mellom dei ulike kontekstane som verket dreg inn (Petersen, 2009, s. 79). Ei kontekstualistisk forståing av installasjonen framhevar såleis installasjonen sitt samfunns- og

institusjonskritiske grunnlag. Ein kontekstualistisk tilgang til skapande prosessar med installasjonar krev derimot andre funksjonar, brukssamanhengar og kunstforståingar enn det som ligg etablert i kunst og handverksfaget. Det krev óg kunstdidaktiske tilnærmingar som svarar slike kunstforståingar. Som eit ledd i å utvikle multimodale, samtidskunstnariske måtar å tenke, snakke og handle på går neste delkapittel inn på fagdidaktiske tendensar i dagens samfunn.

Tidsaktuelle fagdidaktiske tendensar

Ifølgje Dagsland (Dagsland, 2013) er det ei utbreidd oppfatning om at det moderne samfunn bevegar seg frå ein tilstand til ein annan, frå eit fornuftsstyrt samfunn, til eit samfunn utan samlande fornuft – eit postmoderne, postindustrielt risikosamfunn. Det blir referert til Rasmussen (Rasmussen 1998, s. 13) som meiner ein kan finne fire ulike hovudoppfatningar i debatten om det moderne: ”Reaktualisering av det førmoderne, det modernes redning, den postmoderne hengivelse og det moderne som transformasjon¹”. Dagsland bruker Rasmussens hovudoppfatningar for å løfte fram aktuelle fagdidaktiske tendensar. Dei fire hovudoppfatningane blir brukt som eit konstruert hjelpemiddel for å sjalte ut nokre av dei fagdidaktiske tendensane som rører seg i samtida. Difor vil det vere glidande overgangar mellom nokre av hovudoppfatningane. Framstillinga tek såleis ikkje mål av seg til å gje ei fullstendig fagdidaktisk oversikt. Den trekk fram tendensar i forskning og tidsaktuelle tekstar som synleggjer samanhengen mellom fagdidaktikken og tida vi lever i. Denne avhandlinga trekker fram ein av dei fagdidaktiske tendensane som Dagsland refererar til. Dette er *den postmoderne hengivinga*. Denne fagdidaktiske tendensen kan utifrå avhandlingas forskingsspørsmål bidra til å utvikle den faglege forståinga kring arbeid med samansette verk. Det er òg ein tendens som kan vere med å karakterisere multimodale samtidskunstnariske forståingar som kan bli brukt i kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

¹ Den fjerde oppfatninga av det moderne samfunn kallar Rasmussen (1998) det moderne som emergent orden, men Dagsland har oversatt dette til norsk og kallar oppfatninga for det moderne som transformasjon.

Den postmoderne hengivinga

Innan den postmoderne hengivinga blir det hevda at ein no er i det postmoderne, ein periode som ligg etter, eller som skil seg ut frå det moderne (Rasmussen, 1998, s. 19). Utifrå ein tilsvarande posisjon gjer Illeris bruk av omgrepet ”postmoderne optikkar” for å løfte fram vesentlege trekk ved samtidas bildepedagogiske diskursorden, som ikkje:

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

Ein optikk er ifølgje Illeris eit bevisst konstruert blikk på verda. I ein didaktikk som tek utgangspunkt i ein postmoderne optikk kan ein iscenesette ulike situasjonar ved å gå inn i ulike optikkar. Såleis kan stadig nye fortellingar oppstå i dei skapande prosessane. Skapande prosessar handlar her ikkje fyrst og fremst om å uttrykke ei indre verd, å imitere den ytre verda, eller om å kommunisere utifrå ei bestemt hensikt. Det handlar snarare om at ein relaterer seg til ”billedets verden” (Illeris, 2002b, s. 245) slik den ter seg i den konkrete situasjonen. Dette er ein didaktikk som bygger på eit relasjonsorientert læringssyn der kjennskap til kunst blir utvikla gjennom opne kommunikative og fortolkande praksisar.

Det relasjonelle si betydning i kunsten og kunstens iverksetting av sosiale og kulturelle kontekstar blir òg tydeleggjort av Bourriaud (Bourriaud, 2007). Her blir kunstverk forstått og vurdert utifrå dei mellommenneskelege relasjonane dei førestiller, produserer og framkallar. Bourriaud ser omgrepet i samanheng med ein erfaringstradisjon, ikkje med ein kunsthistorisk tradisjon, der estetikken blir knytt til kunstobjektet. Den erfaringsmessige vendinga legg i staden vekt på det relasjonelle, opplevde og erfarte som kunsten skaper. Det relasjonelle ved kunsten tek òg Aure (Aure, 2011) tak i gjennom si forskning. Aure set samtidas samansette

haldning til kunst i ein didaktisk samanheng. Gjennom ein relasjonell–pluralistisk kunstdidaktikk blir kunstens meir opne og kommunikative aspekt markert i motsetning til modernismen sine lukka og kunstdidaktiske kodar. Tilnærminga forankrar kunsten i samtidas verkelegheitsfortellingar der verket opnar seg for ulike omgjevnadar, situasjonar og tolkingar. Det relasjonelle kunstdidaktiske perspektivet blir sett analogt til synspunkt om at opne samtidsverk fyrst blir fullendt i møtet med tilskodarens betraktande og bearbeida blikk (Aure, 2011, s. 216). Dette er ein didaktikk som skil seg frå det Aure kallar ”formingsfeltets modernistiske doxa”, der forståinga og vurderinga blir knytt til sjølve verket.

Dagslands (Dagsland, 2013) undersøking utfordrar ei fagdidaktisk orientering kring ungdom sitt møte med kunstverk i skulen. Forskinga går i retning av eit meir ungdomskulturelt innhald, og til relasjonelle kunstmøte som er narrative, tolkingsorienterte, opplevingsorienterte, dialogiske og fleirstemmige. Dette svarar òg til Illeris (2002) og Aures (2011) posisjonar. I ein relasjonell fagdidaktikk blir det narrative aspektet trekt fram. Dagsland viser til Bruner (1999) som ser at i møte med verda blir mening skapt i ei narrativ form. Det narrative er her eit middel til sjølvforståing, og ei mulighet til å både forstå samanhengar, og til å skape mening. Den narrative forma kan formidle opplevingar og erfaringar på ein måte som speglar bevisstheita til den fortellande, og som dermed kan gje grunnlag for å skape ny mening. For å skape mening i skapande prosessar er det derimot sentralt å bevege seg vekk frå kvardagsreferansane, og inn i mulegheits verd². Innan ei slik oppfatning blir verkelegheita konstruert gjennom dei symbolsystema som finst tilgjengelig i kulturen. Såleis kan det i skapande prosessar både bli skapt nye relasjonar, meningar og fortellingar. Forskinga peikar på at det i skulen er behov for mange og ulike rom der elevane kan ytre seg, ikkje berre verbalt, men òg gjennom det visuelle språket i dialog med andre (Dagsland, 2013).

² Med referanse i Bruner (1986) og det han kallar ”possible worlds” ser Dagsland (Dagsland, 2013) det sentralt for meningsskaping at ein bevege seg vekk frå kvardagsreferansane og inn i det ho kallar ”mulegheitenes verden”.

At det er behov for mange og ulike rom i skulen samsvarar med Eisners (Eisner, 1988) tenking. Som tidlegare nemnt, argumenterar Eisner for ei kultivering av sansane når han snakkar om ein kunstnarisk literacy. Her blir ei allsidig sansemessig erfaring trekt fram som ein sentral føresetnad for å skape eit breidt register av representasjonar. I ein fagdidaktikk der det relasjonelle, sansemessige og erfarte fyrst blir isenesatt og samanstillt i dei skapande prosessane, kan ein i større grad òg fange opp det Petersen (Petersen, 2009) kallar sanseopplevingar. Sanseopplevingar er ein kombinasjon av sansing og erkjenning, noko som involverer at ein må bruke fleire sansar samtidig. Ei allsidig sanseerfaring er ein vesentleg føresetnad i forståinga av installasjonar. Dermed blir eit vidt register av representasjonar sentralt for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve meining, og for å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på installasjonens premisser. Difor blir dei sistnemnde tenkingane og fagdidaktiske tendensane sentrale for studiens mål om å karakterisere samtidskunstnariske multimodale handlings- og tenkemåtar.

Desse tenkingane og fagdidaktiske tendensane kan ein òg vidareutvikle i møte med installasjonens sosiale funksjon, fokus på kommunikasjon, aktivering av fleire sansar og bruk av blandingsformer. Difor blir desse tenkingane og fagdidaktiske tendensane tatt med inn i studiens samtidskunstnariske og multimodale tenkemåtar. Tenkinga og tendensane blir brukt for å krinse inn ideologiske forankringar, kvalitetsforståingar, vurderingskriterium og omgrep som kan ligge til grunn for skapande prosessar med installasjonar innan kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis. Dette er òg fagdidaktiske tendensar som kan fange opp mangfaldet av medieringsprosessar i dagens mangekulturelle og multimodale samfunn.

Som stjernemodellen (figur 2, s. 33) synleggjer så blir studien plassert i eit interdisiplinært forskarfelt der teoretiseringar, tankar, forståingar og perspektiv blir henta frå ulike felt og forskartradisjonar. Dette er gjort for å få tak i kompleksiteten i kunst og handverksfagets undervisningspraksis, og for å sette undersøkinga og

teoriutviklinga i ein kontekst. For å svare installasjonens funksjon og dei relasjonelle, narrative og pluralistiske tendensane er det sosiosemiotiske og multimodale perspektivet valt som perspektiv. Dette blir løfta fram i neste kapittel.

Multimodalitet og didaktikk

I 1966 presenterte den amerikanske konseptkunstnaren Joseph Kosuth verket *One and Three Chairs*. Verket består av tre manifestasjonar av entiteten ”stol”: Ein verkeleg stol, den same stolen gjengitt på eit fotografi på staden stolen står, samt teksten av ein leksikalsk definisjon av ”stol”. Dette er tre framstillingsformer som viser til det same, men som har ulike abstraksjonsplan. Kosuth viser til at alle omgrep og førestillingar har fleire representasjonsformer. Ingen av framstillingane er meir verkelege, alle framstillingane er ulike representasjonar – teikn som viser til noko anna. Aure (2011) ser at Kosuth, gjennom sin diskursive kunstpraksis, kan bli sett som ein representant for postmodernismen gjennom dekonstruksjon og rekonstruksjon av modernismen sitt autonome verkogrep. Det dekonstruktive består i å forkaste modernismen si bildeforståing basert på form- og innhaldskonvensjonar. Rekonstruksjonen handlar om å framstille betydingsberande bilde utan modernismens form, material, motiv eller idemessige føringar. Desse perspektiva handlar òg om eit auka innhaldsmessig innhald, og om å utvide måten material og teknikkar blir brukt på (Aure, 2011, s. 161).

Kosuths teiknproblematikk er sentral i arbeid med installasjonar. Installasjonar gjer i stor grad bruk av ulike representasjonsformer og abstraksjonsplan i eit og same verk. Dei er interdisiplinære, samansette, eller multimodale. Kress’ (Kress, 2010) multimodale og sosialsemiotiske tilnærming på kommunikasjon er i denne avhandlinga berande både som eit teoretisk rammeverk, men fungerer òg som grunnlag for avhandlingas empiri. I avhandlinga blir empiri med studentars skapande prosessar knytt til Staffan Selander og Kress (Selander & Kress 2010) som ser læringsaspektet i skjeringspunktet mellom eit didaktisk og sosialsemiotisk perspektiv.

Dette kapittelet gjer greie for sosialsemiotikk, multimodalitet og multimodalitetsomgrepetts rolle i teiknskaping og meiningsskaping. Det multimodale perspektivet blir sett i forhold til Marners (Marnar, 2006) horisontelle medieringsomgrep, og Säljös (Säljö, 2006) sosiokulturelle perspektiv som omhandlar reiskap, artefakta og andre sosiokulturelle ressursar. Teksten går inn på multimodale designprosessar og ser på ulike måtar å flytte meining i skapande prosessar. Her har termene diskurs, genre og modalitet fått ei sentral rolle. Deretter blir relasjonar i skapande prosessar mellom materialitet, gjenstandar, samfunn, individ, mentalitet og kroppsleg erfaring gjort synleg. Det multimodale perspektivet blir vidare knytt til læring innanfor kunst og handverksfagets rammer. Avslutningsvis går kapittelet inn på kva rolle dei institusjonelle mønstra har i normer og praksis.

Sosialsemiotikk og multimodalitet

Sosialsemiotikken er ikkje ein reindyrka og sjølvstendig teori. Den blir rekna som eit teoretisk perspektiv, og må bli sett i forhold til andre teoriar (van Leeuwen, 2005, s. 1). Retninga fungerer meir som eit teoretisk overbygg, romsleg nok til å famne om mange ulike teiknsystem. Sosialsemiotikk fokuserer på *teiknskaping* og *meiningsskaping*, og handlar om kva som skjer når menneske produserer, gjenskarar og oppfattar meining i ulike former for kommunikasjon. Perspektivet peikar på at teikn ikkje blir til i eit vakuum, men i *samspelet* mellom teiknet og konteksten. Tanken om samhandling blir difor sentral. I arbeidet med å skape meining er modalitetane, eller ”måtane” som meininga blir skapt på, uavhengig av form, og er alltid organisert i tid eller rom. Sosialsemiotikken er oppteken av heilskapen i prosessar og produkt, og på den effekten som kommunikasjonen gjev.

Frå semiotikken spelar Ferdinand de Saussure og Charles Sanders Peirces teoriar om teikn og visuell representasjon ei vesentleg rolle (Kress, 2010). Multimodal sosialsemiotikk bruker ikkje Pierces tredeling i *indeks*, *ikon* og *symbol*. Den bruker Saussures binære modell mellom *teiknet* og *objektet* og dei konvensjonelle

forholda mellom desse (Kress, 2010). Sjølv om Kress med sitt multimodale perspektiv held seg til Saussures binære modell, tek han likevel avstand frå den sidan teikn for Kress aldri er arbitrære. For Saussure får ikkje teikna meining gjennom det materielle, men for Kress er teiknet nettopp det: Teiknet er ei konkretisering, eller materialisering av meiningar og ytringar. I eit sosialemiotisk perspektiv er ikkje teiknet ein førbestemt konjunksjon, eit ferdig laga teikn som ein kan kjenne igjen, men i staden er alle teikn metaforar. Det er teiknmakarens interesse og motivasjon, konteksten og situasjonen som teiknproduksjonen føregår i som er utgangspunktet for kva uttrykk teiknet får. Multimodalitet tek utgangspunkt i dei ressursane ein har for handa for å tolke verda og skape meining. Designprosessen blir handgripeleg i det dei kulturelle ressursane blir omforma til teikn (Kress, 2010). Her ligg ein vesentleg forskjell mellom sosialemiotikk og tradisjonell semiotikk.

Teikna si betyding i materialiseringar av ytringar er òg Berit Ingebretsen (Ingebretsen, 2008) inne på i si doktorgradsavhandling. Avhandlinga gjer ei inngåande undersøking av metaforbruk i teikningar og bilde. Ingebretsen peikar på at bilde og språk er ulike kommunikasjonssystem. Likevel blir det argumentert for at metaforbaserte bilde kan bli forstått som eit visuelt språkssystem der ”språk” blir brukt metaforisk, synonymt med kommunikasjon. Avhandlinga utredar kunnskap om det metaforiske aspektet ved visuelle formuleringar, og den gjer greie for korleis ein kan formulere abstrakte tema med teikning. Forskinga fokuserer på avisteikningar; eit grafisk medium som gjennom teikningar bruker visuelle teikn basert på kontrasten mellom svart og kvitt, og der strek og flate er dei mest markante trekka. Ingebretsens utredningar kring eit metaforbasert ”bildeSPRÅKsystem” (Ingebretsen, 2008) kunne vore aktuelt for denne avhandlinga, men blir valt vekk då studiens fokus på avisteikningar i svart og kvitt gjev eit for smalt spekter, og inneheld for få modalitetar i høve til det denne studien ynskjer å undersøke.

Modalitetar i teiknskaping og meiningskaping

I kjernen av multimodalitetsomgrepet ligg det engelske ordet *mode* som tyder måte. Multimodale verk kombinerer einingar som skaper mening eller uttrykk på ulike måtar. I ei multimodal sosialsemiotisk tilnærming er alle modalitetar av likeverdig signifikans i representasjon og kommunikasjon. Alle modalitetar har eit meningspotensial, sjølv om desse er forskjellige i dei ulike modalitetane. Multimodalitet viser til meningskaping gjennom ein kombinasjon av to eller fleire typar teiknsystem. I arbeidet med å skape mening er modalitetane, eller ”måtane” som meininga blir skapt på sentrale.

Teikn er einingar av mening der ”noko som betyr”– innhaldsida, er sett saman med noko som kan ”stå for, eller bety det”– uttrykkssida. Teikn er den minste eininga innan semiotikken, og såleis er det den minimale eininga i modular. Det mest vanlege er at modulane består av fleire teikn eller teiknkompleks. Dette betyr at teikn berre fungerer som ein del av eit teiknkompleks i modular, og at teikn ikkje kan stå aleine fordi det ikkje gjev mening (Kress, 2010). Det å kombinere gjenstandar, foto, fargar, tekst, lukt, lyd eller lys i ein installasjon blir som å legge fleire transparente meningslag over kvarandre. Ingen av desse laga kan bli forstått isolert, men det er samspelet og heilskapen av einingane som gjev mening.

Ein modalitet er ein meningsskapande ressurs som er kulturell og sosialt skapt. At ein uttrykksmåte er meningsskapande er likevel ikkje tilstrekkeleg for å skilje ein modalitet frå ein annan. Klassifiseringa må difor skje på grunnlag av andre kriterium. Kress ser at den materielle forma og den kulturskapte organiseringsmåten ved modalitetane kan gjere det muleg å skilje modalitetane frå kvarandre:

Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation (Kress, 2003, s. 45).

Modalitetar er altså det som gjev teiknet ei materiell form; slik som farge, former, foto, gjenstandar og lyd. Utifrå ein tanke om at form er meining, og at relasjonen mellom form og meining er grunngeve, så er nettopp val av modalitet fundamentet i meiningsskapinga. Modalitetar tek med seg modalitetanes indre logikk, oppbygging og dei tradisjonar som desse fører med seg. Den kulturskapte organiseringsmåten tek såleis med seg dei ulike formene for meiningsskapande system som er kjent innan ein kultur (Kress, 2010, s. 155). Klassifiseringa kan ikkje berre skje på grunnlag av materiell form eller organiseringsmåte, men på grunnlag av kombinasjonar mellom desse. Meining- og form- distinksjonen er såleis ikkje absolutt: Noko som fungerer som form i eit tilfelle, kan fungere som meining i eit anna.

Kress bruker omgrepet *representasjon* om teiknskapings prosessen. Teiknet er ein metafor som står for noko, eller som skal representere noko. Teiknet blir då ei konkretisering, eller materialisering av meiningar og ytringar. I eit sosialsemiotisk perspektiv er ikkje teiknet ein førbestemt konjunksjon, eit ferdig laga teikn som ein kan kjenne igjen, men i staden er alle teikn metaforar. Gjenstandar, gester, ord, symbol og fargar betyr ikkje noko i seg sjølv. Dei får fyrst ei betydning i den sosiale samanhengen dei blir skapt og brukt i. Teikna handlar såleis ikkje om avbilding, men dei utgjer representasjonar av korleis noko står fram som meningsfylt.

Designprosessen

Når Kress tek føre seg teiknskapingsprosessen, blir termene design og designprosessar brukt. Dette er prosessar av nyskaping snarare enn reproduksjon. Design føreset kunnskap om tilgjengelege meining- og betydingspotensial i designprosessen. Ei multimodal forståing føreset at alt blir brote ned til syntagme (minste bestanddel), likegyldig av kva modus teiknet ligg i, for så å sette dette saman til nye heilskapar. For å uttrykke meining blir dei tilgjengelege reiskapane, dei ulike modalitetane brukt ut i frå den funksjonen, nytta, eller effekten dei gjev i designe.

Representasjonar innan multimodalitet er ikkje avhengige av det kanoniske, det vil seie at ein ikkje har noko rettesnor, eller regel. I designprosessane kan ein velje kva modalitet og genre ein skal bruke, og korleis desse skal bli brukt. Vala blir bestemt i forhold til kva hensikt ein har, og utifrå kva type publikum ein har. I denne kommunikasjonsprosessen er effekten av dei ulike modalitetane av stor betydning. Dei ulike modalitetane sitt potensial; at modalitetar har spesifikke mulegheiter, semiotiske betydingar og ulike rammer, blir knytt til modalitetanes affordance. I *affordance*-omgrepet, slik Kress bruker det, ligg meiningspotensialet til dei ulike modalitetane. Sidan modalitetar skil seg frå kvarandre når det gjeld materialitet og organiseringsmåte, vil dei òg ha ulik mulegheit til å skape mening. Ulike uttrykksmåtar kan altså bli brukt til ulike ting. Eit fotografi kan for eksempel fryse ein augeblink og gjengje noko mimetisk, mens musikken kan få fram stemningar i augeblinken. Meiningspotensialet i ein designprosess blir dermed definert utifrå dei semiotiske ressursane som er tilgjengelege for eit individ i den spesifikke konteksten:

A semiotic potential is defined by the semiotic resources available to a specific individual in a specific social context. Of course, a description of semiotic potential can amalgamate the resources of many speakers and many contexts (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 9).

At ulike modalitetar har ulikt meiningspotensial, og at desse blir valt utifrå ein forventa effekt er òg Marner (Marner, 2005) opptatt av. Marner viser til James Wertsch (Wertsch, 1997) som i likheit med Kress' verktøys- og affordance-tenking snakkar om "a tool kit approach". Marner trekker fram betydinga av å tenke medieringane i eit horisontelt perspektiv sidan ulike medieringar har ulike betydingar, meiningar og betydingssystem. Difor er det òg ulike typar av kunnskap som blir formidla gjennom dei forskjellige medieringane. For å analysere læring i eit sosiokulturelt perspektiv innfører Säljö liknande omgrep. I "Læring og kulturelle redskaper, om læreprosesser og den kollektive hukommelsen" (Säljö, 2006) analyserer Säljö korleis dynamikken mellom menneske og medierende artefakta føregår i sosiale praksisar:

Det er dette den sosiokulturelle evolusjonen handler om: utvikling og bruk av kulturelle redskaper som bidrar til å forme menneskers kognitive og kommunikative repertoar liksom deres måte å bruke fysiske redskaper på. Det er i dette samspillet at vi bygger opp erfaringer gjennom en myriade av interaktive situasjoner. Vår intelligens – sosiokulturell betydning – er vår evne til på relevante og innovative måter å benytte de medierende redskapene som finnes tilgjengelig (Säljö, 2006, s. 211).

I eit sosiokulturelt perspektiv står menneske fram som eit reiskapsproduserande og reiskapsbrukande vesen som ikkje berre lever i verda, men òg endrar den i tråd med sine behov. ”Mening eller innhold skaper vi gjennom å benytte kulturelle redskaper som hjelper oss til å perspektivere omverdenen i tråd med ulike forutsetninger” (Säljö, 2006, s. 211). Säljö tek tak i mykje av Lev S. Vygotsky (Vygotsky, 2000; 1994; 1981; 1978) tankar i sitt arbeid. Vygotsky samanliknar bevisst teikn (det vil seie språklege reiskap) og fysiske artefaktar. I begge tilfella handlar det om ressursar som menneske har skapt for å kunne handle, og for å kunne løyse problem. Säljö ser at ein tradisjonelt har skilt mellom to typar redskap: dei som er av fysisk karakter, respektive dei som er språklege (eller intellektuelle, kommunikative, mentale og diskursive). ”Fysiske redskaper (som vi også kan kalle artefakter, det vil si gjenstander som er produsert av mennesker) er slikt som kniver, skrutrekkere, hus, telefoner, datamaskiner, bøker og alt annet vi har omkring oss” (Säljö, 2006, s. 27). Ei inndeling mellom fysiske og språklege reiskap er derimot ikkje særleg vellykka. Det er betre å tenke at kulturelle reiskap både har fysiske og intellektuelle sider. Säljö poengterer at ein ikkje kan skilje fysiske og intellektuelle artefaktar frå kvarandre. Forskjellen kan berre bli forstått analytisk, sidan dei i praksis er uløseleg knytte til kvarandre. Artefaktanes fysiske og språklege aspekt går hand i hand og føreset kvarandre. Termane fysiske, respektive språklege eller intellektuelle reiskap, kan difor gje uheldige assosiasjonar. Desse termene kan bli oppfatta som at ein fell tilbake på ein tradisjonell dualisme, og dermed gjenopprettar forskjellen mellom språk og tankar på den eine sida, og på den andre sida artefaktar og menneskeleg verksamheit (Säljö, 2006). Säljö vender seg difor til Marx Wartofsky (Wartofsky, 1979) som føreteik ein distinksjon mellom *primære*, *sekundere* og *tertiære artefakta*.

Wartofsky ser med sitt materialistiske utgangspunkt på artefaktar som eksternaliseringar og objektiveringar av menneskeleg kunnskap og innsikt. Med *primære artefakta* meiner ein reiskap som eksempelvis økser, hamrar, spadar, bilar og datamaskiner:

Primære artefakter inngår i den direkte produksjonen av livets nødvendigheter og alskens varer og tjenester. De kan betraktes som en forlengelse av den menneskelige kroppen; de forenkler og effektiviserer våre måter å arbeide, å transportere og utføre andre aktiviteter på men de primære artefaktene må også ses og forstås i sine sammenhenger, de vil si i de aktivitetene de inngår i. de er deler av sosiale praksiser, og de er med på å konstituere disse (Säljö, 2006, s. 91–92).

Sekundære artefaktar er reiskap som formidlar menneskelege omgrep og innsikt, og som fungerer som modellar for korleis ein kan tenke og handle. Denne typen artefakt, som eksempelvis instruksjonar om korleis ein monterer ein utegrill, kan ifølgje Säljö òg bli sett som eit representasjonssystem (Säljö, 2006). Sekundære artefaktar er bevisst skapt for å bevare, eller beskrive kunnskapar og ferdigheiter, og er styrande for måtane ein agerer og forstår på. Dei sekundære artefaktane er kopla til dei primære ved at dei gjev vegleiing og informasjon om praksisane som dei primære artefakta blir brukt i. I sekundære artefakta spelar difor skrift og andre former for inskripsjonar ei avgjerande rolle. Dei *tertiære artefaktane* blir beskrive som ei forlenging av dei sekundære og dei praksisar som høyrer til. Dei terciære artefaktane er meir indirekte kopla til den primære produksjonen. Dei tek føre seg korleis ein kan framstille, forstå og analysere verda. Òg her argumenterer Säljö for at ein må sjå distinksjonen mellom dei tre typane som eit spørsmål om korleis dei blir brukt, snarare enn å sjå på kvalitetane ved artefaktane i seg sjølv. Noko som i ein situasjon kan fungere som ein primær artefakt, kan difor fungere som ein sekundær artefakt i ein annan. For å vise til den kontekstuelle betydninga bruker Säljö termen *sosiokulturelle ressursar* når det er snakk om kommunikasjon innan det sosiokulturelle perspektivet: ”Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressursar blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført vidare” (Säljö, 2001, s. 22). Eit sentralt aspekt innan utviklinga av

artefakta er at desse ikkje berre blir sett som ”døde objekter. Menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper er bygd inn i apparater og blir derved noe vi samspiller med når vi handler” (Säljö, 2001, s. 82). Difor kan ressursane berre bli forstått utifrå dei rammene, systema eller diskursane som dei blir brukt i.

Kress (2010) bruker termen *work* for å synleggjere orienteringa og dei sosiale måla i perspektivet. Arbeid involverer ein arbeidar, verktøy og noko som det blir arbeidd med, og dette arbeidet involverer ei effekt. Kress har mykje av Säljös (2007) tankegang, men Kress bruker termen *semiotiske ressursar* og *ressursar for representasjon*. For Kress er semiotiske ressursar både midlar, evner og hjelpemiddel. Han deler termen semiotiske ressursar i to: *Ytre* og *indre ressursar*. Dei indre ressursane er eksempelvis kompetansar, kunnskapar og ferdigheiter, mens dei ytre ressursane er meir konkrete som material, stadar og rom. Desse meiningspotensiala er i stor grad sosiale og kulturskapte, og såleis blir meiningane og verdiane over tid kroppsleggjort i samfunnet (Kress, 2010, s. 104). Som Säljö, så viser òg Kress til at delinga berre kan bli forstått analytisk då dei i praksis er uløyseleg knytte til kvarandre. Delinga er meir gjort for å tydeleggjere rolla ressursane har i sjølve teiknskaping og teikntolkingsprosessen. I teiknskapingsprosessen er modalitetane distinkte både i materialiteten og i si sosiale og kulturelle historie. Difor trekk Kress fram at ein treng termar som kjenneteiknar og karakteriserer ulike modalitetar. Vidare i denne avhandlinga blir Kress’ term semiotiske ressursar og modalitetar brukt for å undersøke korleis bruken av ulike material, gjenstandar og verkemiddel føregår i studentars skapande prosessar.

Prosessar og ressursar i meiningsskaping

Kress bruker termene *transduction* og *transformation* om to ulike måtar å omdanne meining på. Prosessar som involverer transduction viser til ein prosess der meining blir omsett frå ein mode til ein annan. Dette involverer ein bevegelse frå ein indre til ein ytre representasjon, frå eit indre til eit ytre språk, og som

resulterer i ei materiell handling. Ein transformasjon held seg derimot innanfor modaliteten, og innanfor den same logikk, men omorganiserer på einingane innan eit heile. Såleis gjev ein transformasjon ikkje så store omskiftingar i dei indre prosessane som ved ein transduction (Kress, 2010, s. 124–128). I skapande arbeid er både transformasjon og transduction essensielle prosessar. Transformasjon er ei *oversetting* og involverer ikkje skifte i modalitet, det gjer transduction. Transduction blir ei *omsetting* og beveger seg på tvers av modalitetar og einingar (og vanlegvis logikk). Noko som då involverer eit skifte i ei ontologisk orientering.

Det er i produksjonen at meiningar blir gjort materielle, og med dette blir meiningar eit produkt ein kan kommentere, transformere og engasjere seg i. Denne produksjonen skjer både i sjølv laginga av budskap, og i omarbeidingar der produsenten transformerer eit budskap. Produksjonen har såleis *semiotiske*, *konseptuelle* og *affektive* kjenneteikn, og alle desse tre føregår samtidig. Ulike meiningar og erfaringar frå tidlegare praksis ligg då som potensial for meining. I denne teiknprosessen formidlar teiknmakaren si sosiale historie, sin notidige posisjon og si forståing for det sosiale miljøet som ligg kring kommunikasjonsprosessen. Dette blir ifølgje Kress handgripeleg i det dei kulturelle ressursane blir omforma til teikn. Produsenten pregar notidige sosiale forhold over på teikn, og desse teikna blir då berarar av ei sosial historie (Kress, 2010, s. 69). Semiotisk sagt så blir meining difor skapt to gonger: *Innvendig produktiv*; det som blir etablert når teikn i transformasjonen blir tolka av individet – som teikn og *utvendig produktiv* – det som blir etablert i sjølv materialiseringa av teiknmakinga. I eit sosialsemiotisk perspektiv blir difor meiningane ein ser som private, skapte i sosiale miljø, der sosialt skapte ressursar er offentlege (Kress, 2010). Säljö (2006) uttrykker det som at menneske er kulturskapande og kulturbyggande vesen, og det er ved hjelp av kulturelle ressursar at menneske forstår og handlar i verda.

For multimodalitetsperspektivet er termene *diskurs*, *genre* og *modalitet* sentrale både når det gjeld produksjon og organisering av meining. Slik Kress bruker

termen *diskurs*, så tek den for seg produksjonen og organiseringa av meining utifrå ein institusjonell posisjon. Diskursar blir her sett som disponible meiningsressursar for å skape tyding i eit samfunn (Kress, 2010, s. 110). Termen fungerer som ein ressurs for å konstruere epistemologisk koherens i semiotiske objekt. Difor både skaper og namngjev diskurs ei form for kunnskap innanfor ulike aksepterte retningar. Kunnskap blir dermed både produsert og forma av perspektiva til spesifikke institusjonar. *Genre* adresserer til ein sosial praksis, organisering og samhandling (Kress, 2010). Såleis både namngjev og realiserer genre kunnskap som sosiale handlingar og samhandlingar. Gjennom erfaringar, og gjennom ei deltaking, blir genre forma som gjenkjennande praksisar. Diskurs og genre er for Kress på same nivå som meiningsressursar (Kress, 2010). Genre formidlar mellom det sosiale og det semiotiske, det peikar på sosial organisering, og sørgjer for semiotiske arrangement som realiserer desse. Innan ein genre blir sosiale roller og relasjonar beskrive meir eller mindre rigid, og såleis gjev genre ei betyding til konteksten. Samhandlingar er sosiale hendingar, og som genre, så blir samhandlingar forma av diskursar gjennom modalitetar. *Modalitet* er den tredje termen for å organisere og skape meining. Modalitet som semiotisk ressurs er både forma av, og ber med seg djupe ontologiske, historiske og sosiale orienteringar kring eit samfunn. Modalitetar ber difor med seg samfunnets kultur inn i kvart teikn. Modalitet er for Kress på same nivå som termene diskurs og genre; ”as an organizing and shaping meaning-resource, it is at the same level as discourse and genre” (Kress, 2010, s. 114). ”Level” blir brukt for å forklare at noko er på same nivå horisontelt. I denne avhandlinga blir dette forstått i retning av Marners (Marner, 2005) horisontelle medieringsomgrep; at termene modalitet, genre og diskurs har likeverdige betyding som ressursar i teikn- og meiningsskaping. Det blir likevel hevda at modalitet, diskurs og genre plasserer seg på ulikt nivå utifrå rolla dei spelar i sjølve skapingsprosessane. I produksjonen er modalitet knytt til materielle ressursar på eit meir erfart og operasjonalisert praksisnivå, mens genre og diskurs ligg meir som meinings og organiseringsressursar. Diskurs ligg med Goodlads (1979) termar som grunnlag, verdiar og rettferdigginger meir på eit

ideologisk nivå, mens genre ligg nærare eit oppfatta nivå, der meir teoretiske og praksisbaserte grunngevingar ligg til grunn for val og handlingar (Goodlad, 1979).

Relasjonar mellom diskursar, individ, materialitet og teikn

Ei multimodal sosialsemiotisk tilnærming til representasjon legg fokuset på det fysiske, det sansemessige, det kroppslege og det materielle ved ting.

At this point the processes named as affect and cognition coincides absolutely as one bodily effect. In this way too, identity is embodied and becomes more than a merely mental phenomenon, an attitude, maybe, that I display or perform (Kress, 2010, s. 77).

Eit fokus på materialitet tydeleggjer to distinkte retningar: Den eine retninga er ei flytting vekk frå abstraksjon, lingvistiske system og grammatikk, mot særtrekk innan ulike modalitetar og det potensialet desse har. Den andre retninga knyter tydinga av representasjon med det kroppslege hos menneske. Ikkje berre innan det fysiologiske som eksempelvis lyd og til det å høyre, gjennom syn og det å sjå, av berøring og føling, av smak og smaking, men utifrå at menneske lagar meining gjennom alle desse måtane, og at desse blir kopla og skaper meining saman.

Kress stiller spørsmål til om gjenstandar kan bli kategorisert som ein modalitet. Møblar, klede og ting har meining både gjennom at dei er sosialt skapt, har hensikter og funksjonar. Gjenstandar, som eksempelvis lommelykter eller ullteppe, har ikkje representasjon og kommunikasjon som sin primære funksjon. Gjenstandar kan likevel bli betrakta som modalitetar sidan gjenstandar og material *blir brukt* for å kommunisere og skape meining i installasjonar. Kress (2010) bruker omgrepet representasjon om teiknskapingsprosessen. For Kress er teiknet ein metafor som står for noko, eller som skal representere noko. I designprosessen har produsenten av teiknet noko ein vil uttrykke, eller ytre seg om, og deretter vel ein modalitetar og representasjonsform som konkretiserer og materialiserer dette. Her går produsenten frå indre prosessar, mot ytre og konkrete materialiseringar. I samsvar med avhandlingas problemstilling om korleis studentanes prosessar med

material og gjenstandar føregår, blir Kress' tankar kopla til Lene Ottos forskning kring materialitet og mentalitet (Otto, 2005), og Petersens hypotesar kring installasjonsgenrens funksjon og teoretiske fortettingspunkt (Petersen, 2009), utan at det sosial semiotiske perspektivet blir lagt vekk.

Materielle kulturstudiar ligg i eit spenningsfelt mellom tradisjonell gjenstandsforsking og nyare psykologisk, pedagogisk og kulturanalytisk forskning innan danning. Her omfattar danning både identitetsskapande prosessar og læringsprosessar (Otto, 2005). I retninga legg ein vekt på at menneskes forståing av seg sjølv blir forma gjennom omgangen med kvardagens ting. Otto skriv i introduksjonen til "Materialitet og dannelselse" (Otto, 2005) at "... materialiteten kun er interessant i kraft af den mening og betydning den tillegges af mennesker; omvendt bidrager de materielle strukturer og omgivelser også til at forme så vel menneskers bevægelser og handlinger som deres erfaringer og erindringer" (Otto, 2005, s. 10). Menneskas relasjonar til den materielle verda er ikkje berre meiningsfulle, men òg verkningsfulle. Difor må ein ikkje berre utforske den meininga som den materielle kultur tillegg den – altså kva den tyder, men òg kva den gjer (Otto, 2005, s. 8). Den materielle verda er med dette både berande for betydinga, og den blir ein aktiv deltakar i interaksjon med kvardagen. Det fysiske og det symbolske blir begge viktige sider av den materielle kulturen. Otto rettar eit fokus på det relasjonelle mellom menneske, materialitet og mentalitet.

På same måte som det frå 70 åra er blitt karakterisert ei språkleg vending i kultur, historie og samfunnsvitskapen, viser Otto til det som blir kalla ei materiell vending. Den materielle vendinga dekkjer ei rekke nye tendensar innanfor humanistisk forskning. Felles for tendensane er eit perspektiv kor det ikkje er blikket på verda som er interessant. Det er korleis ein handterer verda som blir interessant. Såleis blir handlingsaspektet og det ein gjer sentralt. Gjenstandar kan då ikkje vere funksjonelle utan og samtidig vere meiningsfulle: Betyding er ikkje berre noko ein gjev eit funksjonelt objekt, men funksjonen blir definert gjennom den kulturelle praksisen. Det blir feil å erstatte den språklege vendinga, der kultur

berre er tekst, med ei materiell vending, kor kultur berre er fysisk og objektiv. Tinga og deira fysiske utforming, materielle sanselegheit, bruksområde og påverknad er like betydingsfullt som tinga og materialas evne til å vere berarar av budskap og betyding. Meining og funksjon er tett forbunde i alle kulturar, og ting har til alle tider tent så vel praktiske, som symbolske og estetiske funksjonar. Det er derimot ikkje muleg å skilje bruksverdien frå symbolverdien til tinga, på same måte som sanseerfaringar av den materielle verda ikkje er uavhengig av den kulturelle meininga som verda allereie har gitt den. I staden prøver Otto å overskride denne dikotomien ved å sjå på forholdet mellom diskursar, symbol og materialitet fram for einsidig å betone den eine (Otto, 2005, s. 44).

Konsekvensen av å bruke medierande reiskap er for Säljö (2006) at ein ikkje opplever verda direkte. Ein ser og agerar gjennom reiskap som eksempelvis beskriv farge, form, funksjon og andre eigenskapar i den aktuelle verksamheita. Dei medierande reiskapane blir teikn, eller symbol som gjer at ein ser ein gjenstand, eller hending *som* noko; oppmerksamheita er såleis blitt sosialisert gjennom kulturelle erfaringar (Säljö, 2006). Òg det sosialsemiotiske perspektivet (Kress, 2010) peikar på at teikn ikkje blir til i eit vakuum, men i samspelet mellom teiknet og konteksten. Tanken om samhandling blir difor vesentleg. Betyding og funksjon er tett bunde saman i alle kulturar. Ting har til alle tider tent så vel praktiske som symbolske og estetiske funksjonar. Såleis er det ikkje muleg å skilje tingas bruksverdi frå symbolverdien, på same måte som sanseerfaringar av den materielle verda ikkje er uavhengig av den kulturelle betydinga som verda har ”gitt den”. Difor er menneskes møte med den materielle verda ikkje uavhengig av den kulturelle tilskrivning av betyding – diskursane om ein vil. I staden for å sjå den materielle kultur som materielle kjeder, trekk Otto (2005) fram korleis forståinga av gjenstandar tar form etter den praksis som klassifiserer og stiller dei ut. Säljö ser at ein skaper meining og betydning ved hjelp av medierande reiskap. Meiningar og tydingar er tileigna gjennom kulturelle erfaringar, der dei medierande reiskapane hjelper til å konstituere omverda i tråd med spesifikke mønster (Säljö, 2006). Utifrå slike tankegangar vil denne studiens empiri prøve å

synleggjere det ein kan kalle dei institusjonelle mønstra innan kunst og handverksfaget.

I eit sosialsemiotisk perspektiv blir kommunikasjon formidla og gjort tilgjengeleg gjennom semiotiske og kulturelle kategoriar. Følelsar er ein uunngåeleg del av ei slik formidling. Følelsar har difor ein sentral plass i denne meiningsteorien. Kress ynskjer å viske ut grensene mellom følelsar og erkjenning, men utelet ikkje det fysiske aspektet framføre ein metafor og tekstverden (Kress, 2010, s. 109). Kress ser alle teikn som metaforar. For Kress er teikn måtar å gjere kunnskap konkret. Teikn som kunnskap, blir då verktøy for å handtere teiknmakarens livsverd.

As a general principle we can take all signs to be precisely that: an indication of the interest of the sign-maker in their relation to the specific bit of the world that is at issue; an indication of their experience of an interest in the world. Signs are shaped by that and give us a sense of the criteria, the principles, the interest, which led to that representation. In doing that they give us an insight into the subjectivity of the sign-maker (Kress, 2010, s. 77).

Otto beskriv materialitetsomgrepet som ei todelt eining som omfattar både fysikalitet og praksis. Det fysiske aspektet blir betrakta som eit *konkret aspekt*. Dette omfattar våre materielle omgjevningar, det fysiske rom, gjenstandane vi omgjev oss med, samt den fysiske kroppen. Praksisaspektet blir definert som eit *abstrakt aspekt* (eller eit immaterielt aspekt), og dette omhandlar minne, erfaring og danning. Her inngår ikkje berre mentale prosessar, men òg kroppsleggjorte prosessar i ein materiell og sansemessig kontekst (Otto, 2005, s. 7, 42). Dualismen mellom åndeleg og materiell kultur, handling og tanke samt subjekt og objekt blir dermed løyst opp. Aspekta blir såleis infiltrert inni kvarandre. Det er ein relasjon mellom det konkrete (materialiteten og det fysiske rom), og det abstrakte aspekt (individ og minne). På denne måten er immaterielle fenomen slik som erindring, identitet og livshistorie materialiserande, dvs. at dei er forankra i ein materiell praksis. Dette understrekar at det materielle (konkrete aspekt) heng saman med det mentale (abstrakte aspekt).

Samspelet mellom det materielle, det immaterielle, og omverda kjem òg Säljö inn på gjennom si forståing av kultur:

Med kultur mener jeg dermed den samling av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverden. I kulturen inngår også alle de fysiske redskapene – artefaktene – som vår hverdag er fylt av [...] Kulturen er altså både materiell og immateriell, og egentlig er det et intimt samspill mellom disse dimensjonene. Utviklingen av materielle ressurser går hånd i hånd med utviklingen av ideer og intellektuelle kunnskaper (Säljö, 2001, s. 30).

Den skapande prosessen blir difor ikkje berre ein materiell prosess, men òg ein prosess der utvikling av idear og intellektuell kunnskap står sentralt. Säljö beskriv ei mediering som ikkje berre er retta mot individet, men òg mot interaksjonen i verda. Kulturomgrepet er ei samleining på alle ressursane som finst dels hos individet, dels i sosial interaksjon, og dels i den materielle omverda (Säljö, 2006).

Kress (2010) legg òg eit fokus på materialet, på det fysiske, det sansemessige, det kroppslege og på det materielle ved ting. Eit fokus på materialitet gjer at det muleg å sjå meining som kroppsleg – som gjennom kroppsleg erfaring blir ein måte, eller eit verktøy til å komme bak ein separasjon av kropp og sjel, følelsar, kognisjon og kunnskap. Det multimodale perspektivet er difor eit perspektiv som ser meining som kroppsleggjort.

All signs, whether those that I make in my actions, or remake in my inner transformative and/or transductive (re)actions, are always embodied, for maker and remaker alike. In this way the meaning potentials of the mode in which a sign is made become embodied. No sign remains, as it were, simply or merely a ‘mental’, ‘conceptual’, a ‘cognitive’ resource. At this point the processes named as affect and cognitions coincide absolutely as one bodily effect. In this way too, identity is embodied and becomes more than a merely mental phenomenon, an ‘attitude’, maybe, that I display or perform (Kress, 2010, s. 77).

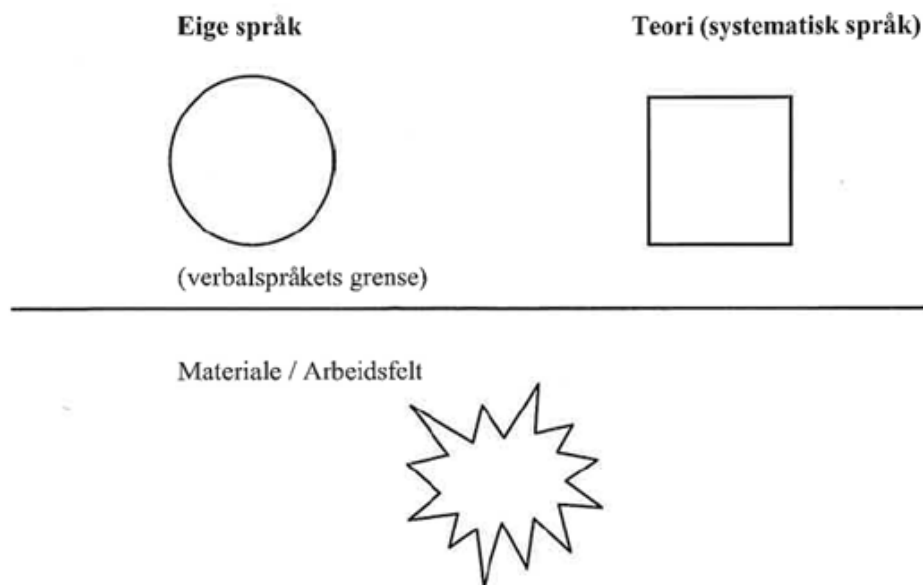
I meiningsskapande og teiknskapande prosessar er både det kreative og det sosiale sentralt:

In a Social Semiotic theory, signs are *made* – not *used* – by a *sign-maker* who brings meaning into an apt conjunction with a form, a selection/choice shaped by the sign-maker's *interest*. In the process of *representation* sign-makers remake concepts and 'knowledge' in a constant new shaping of the cultural resources for dealing with the social world (Kress, 2010, s. 62).

Teiknproduksjon er ein transformasjonsprosess som omformar kulturelt tilgjengelege representasjonsprosessar, og skaper eit nytt teikn. Den materielle substansen blir omarbeida til eit middel for representasjon og meningsskapande ressursar. Meningsskapning skjer ved ei omarbeiding og ved ein transformasjon av inntrykk, der semiotiske ressursar blir brukt som reiskap. Meningsskapning er difor ein måte å oppdage mønster, eller strukturar på. Desse mønstra gjer det vidare muleg å tolke omverda og å gjere verda forståelig. Teikn og teiknsystem blir dermed ein samanbindande link mellom individ i ein kultur (Säljö, 2006).

Forholdet mellom individ, materialitet og strukturar i skapande prosessar er òg Nyrnes (Nyrnes, 2006) opptatt av. Nyrnes fokuserer med sitt retoriske perspektiv på ein tematisk/topologisk inndeling av skapande prosessar. I ”Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapande (forskings) arbeid i kunst og handverk” (Nyrnes, 2006) identifiserar Nyrnes tre hovudtopoi³ i kunstnarisk forskning som forskaren bevegar seg mellom. Desse er; *eige språk*, *teori/ systematisk språk* og *artistisk material*. Dei tre topoi er ulike uttrykksformer, noko som blir visualisert i ein modell på denne måten:

³ Omgrepet 'topos', pl. 'topoi' er gresk og tyder stad. Eit system av topoi kallas ein topologi. Typologien kan ein konfigurere i tre tydingar av ordet: som ein geografisk stad, som samtalsituasjonen og som tema for samtala. I kunst og handverksfaget kan eksempelvis eit topos vere Elg i solnedgang, vanlege måtar å teikne landskap på eller velkjende oppgåver i tekstil. Med eit topologisk perspektiv peikar Nyrnes på at òg forskning handlar om å orientere seg i eit allereie etablert landskap (Nyrnes, 2006).



Figur 3. Hovudtopoi i kunstnarisk forskning

Den kunstnariske prosessen er ifølgje Nyrnes alltid innskripen i kunstnarens eige språk. Toposet eige språk, inkluderar det kunstnariske registeret som ein allereie er i; relasjonar til det ein har sett og opplevd, minne, kroppsleg erfaring og internalisert teoretisk kunnskap. I modellen er dette toposet teikna som ein sirkel for å understreke at det er eit organisk språk, og at det er avhengig av situasjonen. Utifrå eit retorisk perspektiv kallar Nyrnes teori for *systematisk språkbruk*. Systematisk tyder då at ein bruker omgrep som har funksjonelle relasjonar. I modellen er dette toposet markert med eit kvadrat for å indikere at teori er eit kunstig/ konstruert språk som er generert, og som ikkje er knytt til eit bestemt eksempel, eller ein bestemt situasjon. Nyrnes ser at ein kan avdekke prinsippa i ein serie av kunstnariske arbeid som ei form for systematisk språk. Teorien i artistisk produksjon er serien av andre produksjonar den eine peikar mot. For Nyrnes er teknikkar, fargeval og arbeid med material ulike måtar å stille spørsmål på, og såleis blir dette konsekvensar av teori. Difor kan ein arbeide innanfor ein teoretisk horisont utan å vere klar over det sjølv. I eit retorisk perspektiv vil bevisstheit om slike tenke- og arbeidsrammer difor hjelpe forskaren til å utvikle og utfordre dei same rammene. Nyrnes argumenterer for å identifisere dei ulike topoi i forskingsprosessen:

Ein viktig grunn er at dei tre topoi er svært ulike uttrykksformer. Ved å identifisere dei er ein samtidig i gang med å utvikle dei, og ved å utvikle dei utviklar ein eit presist språk med auga for detaljar (Nyrnes, 2006, s. 55).

Ifølgje Nyrnes er didaktikken innskrevet i denne topologien som modellen syner. Desse tre topoi finst allereie i didaktisk arbeid i kunst og handverksfaget. Å drive didaktisk arbeid er å opparbeide blick for den topologien ein sjølv og studentane er i:

Å bli dyktig til å lese ein topologi handlar om å sjå korleis kulturhistoriske, estetiske og filosofiske føringar får det formspråket ein arbeidar med til å vise seg slik det er. Men det er viktig for kunst og handverksfaget at ei slik lesing utfordrar og utviklar eit formorientert blick. Retorisk arbeid handlar om form medvit. Retorisk teori hevdar at det i alt situasjonelt arbeid vil vere eit forhold mellom noko spesifikt og noko prinsipielt. Formmessig syner det seg i eit forhold mellom eksempel og strukturerande ordensmåtar, mellom organiske og geometriske former (Nyrnes, 2006, s. 57).

Forskningsprosessen handlar om å utforske forholdet mellom, balansen mellom, og bevegelsane og progresjonen mellom dei tre toposa eige språk, teori/ systematisk språk og artistisk material (materiale/arbeidsfelt) utan noko bestemt startpunkt. I dei skapande prosessane må ein difor vere i bevegelse mellom dei tre topoi, samtidig som ein utviklar bevisstheit om kvar ein er. Vidare er det eit spørsmål om korleis ein rører seg mellom desse topoi. Dette korleis, meiner Nyrnes ein kan definere som ein metode. I forskning er metode å finne ein veg som er å stole på, slik at andre kan finne same vegen. I retorisk tenking er det legitimt å snakke om prinsippa ein kan avdekke i ein serie av kunstnarisk arbeid, ei form for teoretisering og ei synleggjering av kva verkemiddel som er brukt. Nyrnes snakkar om ein bevegelse mellom dei tre topoi utan noko bestemt startpunkt. I denne avhandlingas studie blir det derimot satt eit bestemt startpunkt, eller rettare sagt, to bestemte startpunkt i empiriens undervisningsopplegg.

Læring som teiknskapande og teikntolkande prosessar

Selander og Kress (Selander & Kress, 2010) ser læringsaspekt i eit skjeringpunkt mellom eit didaktisk og eit sosialsemiotisk perspektiv:

...att se på *lärande som en teckenskapande aktivitet*, med *didaktisk design* och *multimodalitet* som de gemensamma, analytiska grundbultarna. Detta innebär att vi ser lärande som *meningsskapande kommunikasjon* inom ramen för erkännandekulturer och *institusjonella avgränsningar* (Salander & Kress, 2010, s. 20).

Her blir læringsomgrepet knytt til eit særskild kunnskapsdomene og læringsmiljø. I denne avhandlinga er det kunst og handverksfaget og opplæringsaspektet som utgjer rammene i læringsmiljøet. I tråd med Selander og Kress blir studentars arbeid med installasjonar sett som ein teiknskapande aktivitet med didaktisk design og multimodalitet som fellesbase.

Spørsmål kring meining og læring er, ifølgje Kress, essensen av same spørsmål. Dei kjem berre frå distinkte disiplinære perspektiv – *meining* frå semiotikk, og *læring* frå pedagogikken – og difor har dei ulike hensikter. Sagt semiotisk så er teiknproduksjon, meiningsskaping og læring eit resultat av representasjonsprosessar. Læring blir som oftast brukt når desse prosessane skjer innanfor utdanningsinstitusjonar. Utanfor desse rammene snakkar ein om dei same prosessane som *erfaring*, *utvikling*, *meningsskaping* etc. Meiningsskaping og læring blir difor sett som to sider av same aktivitet. Skilnaden dei imellom handlar snarare om at læring kan bli forstått som skilnaden mellom meiningsskapande representasjonar ved to ulike tidspunkt (Selander & Kress, 2010, s. 33).

Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003) ser på læring og utvikling som eit grunnleggande sosialt fenomen. Difor må ein betrakte læring og utvikling i ein kontekstavhengig situasjon. Læring er her ein dynamisk prosess som både føreset eit samspel med eit praksisfellesskap, samt ei endring av den enkelte si deltaking i praksisfellesskapet. Säljö (Säljö, 2006) tydeleggjer òg, som Lave og Wenger, at kunnskapar og ferdigheiter blir utvikla gjennom ein sosial praksis, og at dei i visse

typar verksemder er situerte. Difor vil situasjonen ha ei avgjerande rolle for tolking, forståing og løysing av eksempelvis ei oppgåve i kunst og handverksfaget.

Design handlar om å forme så vel objekt, som vilkår for kommunikasjon. Form kan derimot berre analytisk, skiljast frå innhald og funksjon. Selander og Kress bruker omgrepet ”didaktisk design” om korleis ein kan forme sosiale prosessar. Omgrepet tek for seg korleis individa stadig gjenskar (re-designar) informasjon i egne meiningsskapande prosessar. I eit designteoretisk og multimodalt perspektiv blir læring sett som ein pågåande prosess i ei mengd mikrosituasjonar. Ein lærer seg heile tida gjennom å sjå mønster i ulike fenomen, gjennom å samanstill nytt med det ein allereie veit, eller gjennom å omforme omgrep og klassifiseringar som allereie er forma (Selander & Kress, 2010). Dette inneber at læring blir kopla til læringsrom og læringsressursar, kunnskapspraksisar og kunnskapstradisjonar.

Frå sitt sosiokulturelle perspektiv argumenterer Säljö (Säljö, 2006) for at læring i dag går meir frå det å kunne gjengje det kjente, til å bli eit spørsmål om å skape ny innsikt. Denne utviklinga, som Säljö, Selander og Kress beskriv, heng saman med medias tilbod og utvikling mot nye former for interaktivitet og forståingar.

Medias interaktivitet, bruken av kulturelle verktøy og betydinga dette får for læring i dagens samfunn er det fleire som er opptatt av. I ”Teknokulturell danning” (Løvlie, 2003) ser Lars Løvlie på subjektet som ein teknokulturell nomade. I den postmoderne verda er nomaden ein vandrar som kan tolke teikn, forstå maktsymbol, sjå gjennom retoriske spel, engasjere seg i argumentasjonen og der igjennom bli eit moralsk og politisk danna menneske. Utifrå Løvlies filosofiske tilnærming blir danninga i dagens kultur beskreve som *grensesnitt*. Her blir subjektet eit intersubjektivt handlande. Grensesnittet markerer: ”... en stedslogikk eller en topologi basert på det vi kommuniserer om, altså på *topoi* snarere enn på ting” (Løvlie, 2003, s. 353). Det topologiske perspektivet på danning startar ikkje med sjølv, men med stadar, eller tema som sjølv allereie er involvert i. Det handlar altså ikkje om sjølv eller kulturen, men om snittet der dei møter

kvarandre. Danning er ifølgje Løvlie eit allmenn topos for samtalar, og dette gjer at det som er mellom individet og verda får større tyding. Det er det som er mellom som blir interessant, og dette mellomverande blir realisert som kommunikasjon (Løvlie, 2003). Herner Sæverot gjev i avhandlinga "Danningens hyper-fenomenologi" danningssomgrepet eit nytt innhald. Sæverot lanserar omgrepet *grensevandring* og ser at litteraturen gjer at ein kan sjå danninga frå ein litt anna vinkel. I Sæverots danningssomgrep skal ein verken bli danna til noko bestemt, eller bort frå noko bestemt. Sjølv er her på vandring gjennom møte med andre og i møtet med kunst, litteratur, teater og dans. Gjennom desse møta oppstår det spenningsforhold som gjer at ein har mulegheita til å tenke nytt (Sæverot, 2006). Thorsnes og Veum (Thorsnes & Veum, 2013) ser, som Løvlie, at kommunikasjon er blitt utfordra av den teknologiske utviklinga, då særleg den digitale revolusjonen:

Dette har opna for meir relasjonelle og samansette uttrykksmåtar, noko som ofte blir omtala som den multimodale vendinga. Dreininga inneber ei generell endring frå hovudvekt på verbale uttrykksmåtar til meir vekt på visuelle og multimodale uttrykksmåtar. Endringa inneber også ei oppmjuking av tradisjonelle skilje mellom ulike typar uttrykk som verbalspråk, bilete, lyd, design etc. ... Denne auka vektlegginga av det multimodale må sjåast i samanheng med den teknologiske utviklinga – og det faktum at det "semiotiske landskapet" er i kontinuerleg endring, i retning av stadig fleire og komplekse sosiale og kulturelle praksisar (Thorsnes & Veum, 2013, s. 1).

Den utvida tilgangen til meiningsskapande ressursar gjer at den største utfordringa for skulen i dag ikkje er å lære elevane tekniske ferdigheiter. Utfordringa handlar om å auke barn og unges bevisstheit og evne til å kritisk analysere eigne, og andres multimodale uttrykk. Dagens unge må difor bli i stand til å forstå og granske representasjonssystema i dei multimodale tekstane og objekta som dei konsumerer og produserer. Det handlar om ei bevisstgjerung, og i denne bevisstgjerung er det behov for eit eksplisitt metaspråk som kan bli brukt til å artikulere oppbygging, samanheng og meiningspotensial i multimodale ytringar (Thorsnes & Veum, 2013, s. 19). Thorsnes og Veum ser behovet for eit metaspråk som gjer det mogeleg å setje ord på den multimodale skapande praksisen. Selander og Kress (Selander &

Kress, 2010) er inne på mykje av den same tankegangen, og ynskjer å få tak i dei navigerande prinsippa som individet bruker i multimodale teiknskapande aktivitetar. Teiknskapande aktivitetar, som uttrykk for elevens deltaking og handlingsmanøver, kan òg bli sett som eit individ sin måte å forstå og relatere seg til verda på. Gjennom læring utvidar ein repertoaret for å kunne forstå og handle meningsfylt i ein sosial samanheng. Læring kan difor bli uttrykt i termar av læring som deltaking (agency) (Kress, 2010), der den enkelte student sin læringsveg blir tydeleg gjennom både vala studenten tek, men òg gjennom det som ein vel vekk.

Denne avhandlinga ynskjer å utforske korleis ulike ressursar medverkar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk. Ein annan intensjon er å undersøke korleis studentar bruker modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og mening i arbeid med installasjonar innanfor kunst og handverksfagets undervisning. Dette blir gjort for å kunne bidra med omgrep og teoribygging som kan synleggjere skapande praksisar med installasjonar i undervisningssituasjonar. For å kunne utforske dette blei det valt ulike vegar, tilnærmingar og metodar. Korleis denne utforskinga føregjekk blir trekt fram i neste kapittel.

Forskningsdesign, metode og analyse

Dette kapitlet tek fyrst føre seg studiens empiri og forskingsstrategi. Kapitlet er vidare delt inn i to delar. Den *fyrste delen* beskriv forstudien, korleis den blei gjennomført og kva metode som blei brukt. Delar av forstudiens resultat blir trekt fram gjennom eit narrativ før denne delen avsluttar med ei sumering. I *den andre delen* kjem ei beskriving av hovudstudien, ein presentasjon av den vitskapsteoretiske ståstaden og ei beskriving av casestudie som forskingsstrategi. Didaktisk design i undervisning, kontra metode i forskning blir problematisert, før gjennomføringa av hovudstudien blir beskrive meir detaljert. Til slutt beskriv kapitlet analysestrategien som er brukt for å strukturere analysearbeidet.

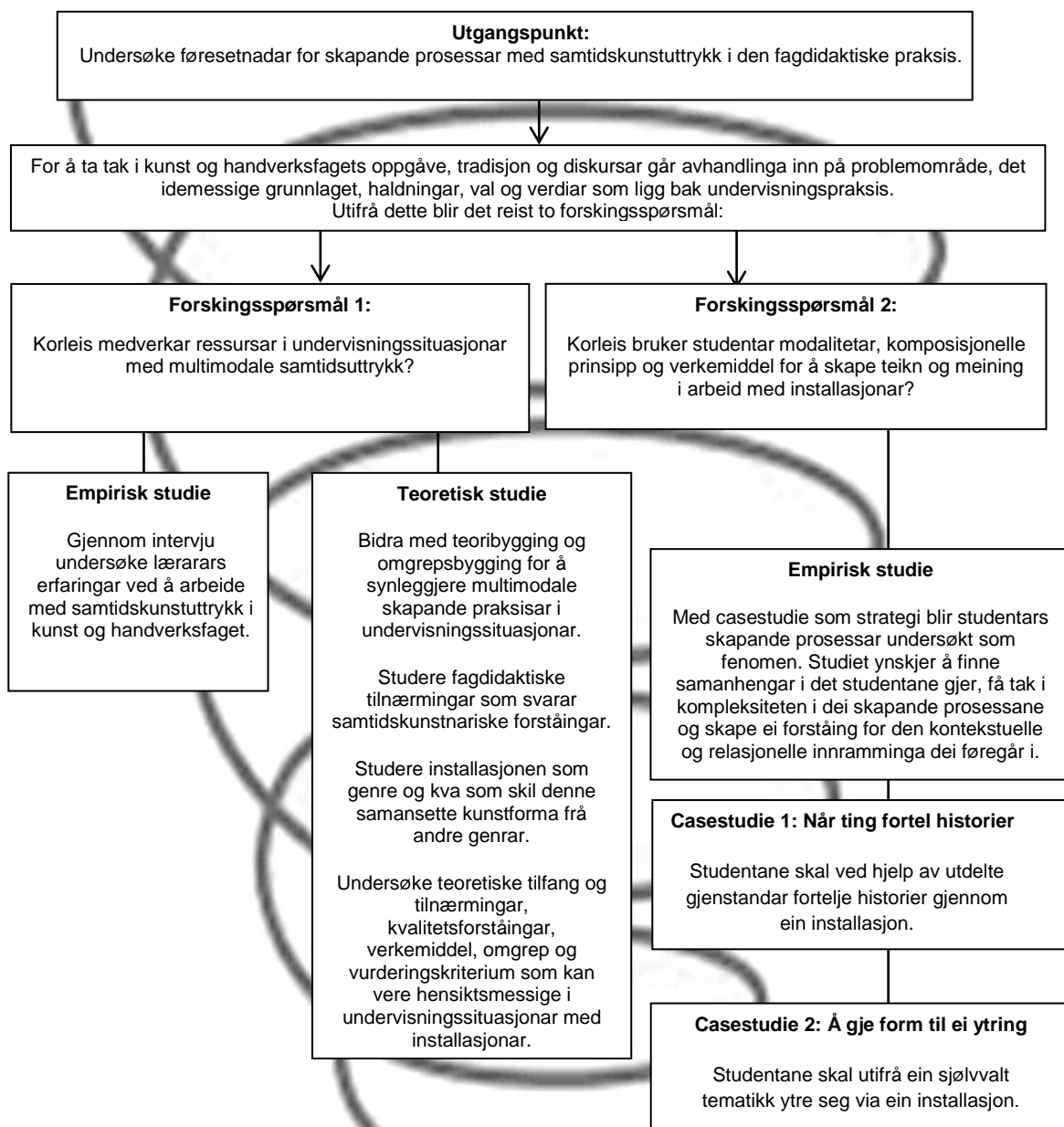
Overordna forskingsstrategi og produksjon av empiri

Avhandlingas empiri består av ein *forstudie* og ein *hovudstudie*. Ved hjelp av intervju (Kvale, 1997) undersøker forstudien tre lærarars erfaring med å jobbe med samtidskunst i undervisninga. Intervjua ville ha tak i erfaringar kring undervisning, vegleiing og vurdering. Hovudstudien empiri omfattar to ulike delstudiar der faglærarstudentar i kunst og handverk ved ein høgskule jobbar med skapande prosessar med installasjonar. Delstudiane undersøker korleis ressursar medverkar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk. Dei undersøker òg korleis studentar innan lærarutdanningas kunst og handverksundervisning bruker modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og meining i arbeid med installasjonar. Forstudien har ei mindre rolle i avhandlingsarbeidet sett i forhold til empirien med hovudstudien.

I avhandlingsarbeidet er det brukt ei form for abduktiv metode med ei pendling mellom teoretiske studiar og studiens empiri. Dei ulike datainnsamlingane har

føregått over ei periode på 2.5 år. Parallelt med datainnsamlingane gjekk eit arbeid med å finne hensiktsmessige teoriar og perspektiv som kunne seie noko om empirigrunnlaget. Avhandlingsarbeidet har vore ein veksling mellom empiri og ulike teoriar, undersøkingar og litteratur, der datamaterialet blir studert og analysert i forhold til både teori og praksisnivå. Forskingsstrategien representerer eit repertoar av meir grunnleggande tilnæringsmåtar. Dei ulike tilnæringsmåtene har sine egne særdrag som fører til ulike forskingsmessige implikasjonar. Dermed er det ikkje berre snakk om å velje forskingsmetodar i ein studie, men å finne fram til prinsipielle tilnæringsmåtar som svarar forskingsgjenstanden og forskingsspørsmålas art (Halvorsen, 2007).

På neste side blir ei visualisering av forskingsdesignet presentert. Sentrale område er delt inn i boksar for å kunne gje ei oversikt. Spiralen visualiserer den abduktive metoden, og at arbeidet har vore ei pendling mellom teoretiske studiar og studiens empiri. Det har òg vore ei pendling mellom delar og heilskap, og mellom beskriving og forståing for å kunne ta tak i problemområde og svare på forskingsspørsmåla. Studiens val av perspektiv, og dei koplingane som blir gjort, får betydning både for fokus og forskingsområde, og dei får vidare konsekvensar for forskingsstrategien. Eksisterande perspektiv og teoretiseringar kan derimot fungere som forskingsreiskap når ein skal avdekke samanhengar, og dei kan vere nødvendige verktøy når forskingsresultat frå ein kontekst, blir brukt i ein annan kontekst. Hypotesane, teoriane og perspektiva i prosjektet er òg førarar og guide i alt frå planleggingsfasen, igangsettinga, gjennomføringa, observasjonane og i tolkings- og analyseprosessen. Læraranes erfaringar og studentanes skapande prosessar blir dermed berre meiningsfulle i den konteksten dei står fram i. Difor gjev utdanningskonteksten, og kunst og handverksdiskursen nøklar til korleis læraranes utsegner og studentanes skapande prosessar blir forstått.



Figur 4. Visualisering av avhandlingas forskingsdesign.

Jan Thavenius (Thavenius, 2002) skriv i "Estetik och skola. Några synspunkter på forskningsläget" at teoriar i akademiske samanhengar lett kan bli eit mål i seg sjølv. Dette må ein forhindre ved å bryte den akademiske isoleringa ved hjelp av praksis. I følgje Thavenius må det oppstå eit utbyte mellom det praktiske arbeidet, og dei historiske og teoretiske studia. Praksis blir ikkje då berre ein stad der ein

kan prøve ut kor brukbare teoriane er, det blir òg ein stad der teoriar utviklar seg til å bli brukbare reiskap i pedagogisk arbeid. Teoretiske gjennomlyste beskrivingar av pedagogisk praksis – sin eigen, eller andre sin – blir difor uvurderlege underlag for ei meir kvalifisert utdanning (Thavenius, 2002). Arbeidssituasjonen til ein praktisk er karakterisert ved ein vekselverknad mellom dei handlingar som ein utfører, og dei meir, eller mindre systematiske tankane som ein har om handlingane. Det er ei veksling mellom erkjenning og handling, og mellom teoretiseringar og praksis. Gjennom den abduktive metoden ynskjer studien å skape eit utbyte mellom empiri og dei historiske og teoretiske studia. Studien vil bidra med teoribygging og omgrepsbygging som kan beskrive skapande prosessar i undervisningspraksis. Målet er å krinse inn tendensar innan samtidskunstnariske, multimodale tenke- og handlingsmåtar, og å dokumentere kompetansar som kan bli brukt for å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på installasjonens premissar.

Forstudie; intervju med tre lærarar

I forstudien blei nokre lærarar som har jobba med samtidskunst i undervisninga intervjuet. Intervjuet ville ha tak i kva utfordringar arbeid med samtidskunst i kunst og handverksfaget består i. Intervjuet er òg rapportert i artikkelen ”Samtidskunst og undervisning – vegleiing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar” (Rimstad, 2010), men blir her satt inn i studien som heilheit. I dette kapittelet blir òg den metodemessige delen ved intervjuet trekt fram, noko artikkelen ikkje gjekk inn på.

Beskriving av forstudie

Utifrå eit ynskje om å få tak i rike beskrivingar blei djupneintervju valt som metode. Denne form for intervju kan, ifølgje Kvale (Kvale, 1997), innhente opne og nyanserte beskrivingar av det intervjuet prøver å få fram. I intervjusituasjonen blei det brukt ein intervjuguide (vedlegg 1) som hadde ulike tema. Spørsmåla tok føre

seg tematikkar kring oppgåveformulering, undervisning, vegleing og vurdering. Spørsmåla ville få fram tydinga av læraranes erfaringar, og avdekke deira oppleving av undervisningssituasjonen i tråd med Kvaless mål om ”å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolking av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, s. 21). Då hensikta ikkje var å generalisere noko utifrå intervjuet, blei det sett eit tal på tre lærarar. Det var òg ynskjeleg at desse arbeidde som kunst og handverkslærarar på ungdomskulen, eller i vidaregåande skule, sidan studien har eit fokus på ungdomar. Med dette som utgangspunkt blei søk etter informantar sett i gang.

Å finne informantar

Arbeidet med å finne informantar skulle vise seg å bli ein vanskeleg jobb. Som ein start blei kollegaer og tidlegare medstudentar spurde (munnleg, eller via mail) om dei kjende nokon, eller kunne sette meg i kontakt med nokon som jobba med samtidskunstuttrykk i undervisninga. Dette gav ikkje resultat. Vidare blei det tatt kontakt med undervisningsavdelinga på Samtidskunstmuseet i Oslo for å få tak i lærarar som ofte besøkte Samtidsmuseet med sine elevar. Desse lærarane blei kontakta. Det viste seg at lærarane som besøkte museet med sine elevar ikkje jobba med samtidskunst i undervisninga, men brukte museet for å dekke opp for denne type kunstuttrykk i undervisninga. Utifrå tidlegare nemnt litteratur og eige søk blei det synleg at lærarar i liten grad jobbar med samtidskunst i undervisninga. Med ei førforståing av eigen utdanning som faglærer i kunst og handverk (1996–1999), var det lite, eller ingenting som tok for seg samtidskunst. Dette var ein av grunnane til at eg ville lære meir om samtidskunst og vidare valte formidling av samtidskunst som tema i hovudfagsoppgåva (Rimstad, 2003). Med dette i tankane blei den vidare strategien å søke etter hovudfag/master-oppgåver som omhandla samtidskunst frå utdanningsstadane i Notodden og Oslo. Vidare gjekk søket på om nokre av desse tidlegare studentane jobba som lærarar, og om dei hadde jobba med samtidskunst i undervisninga. Denne søkemetoden resulterte i to informantar, den tredje informanten blei innhenta via ein av informantane. To av informantane har

hovudfag i forming, ein har utdanning innan kunst og handverkskulen og kunstakademiet. Ein lærar jobba i vidaregåande skule, og dei andre to i ungdomsskulen. Lærarane har sjølve jobba med samtidskunstuttrykk og hadde god kunnskap kring dei ulike dimensjonane i faget, dvs. om kunstteori, kunstfilosofi, kunsthistorie, og didaktiske tilnæringsmåtar for samtidskunstuttrykk.

Gjennomføring av intervju

Informantane blei møtt på ein stad dei sjølve hadde valt. Dei blei bedne om å beskrive konkrete oppgåver dei hadde hatt med elevar, og fortelje om løysingar og erfaringar kring dette (sjå intervjuguide, vedlegg 1). Samtala blei tatt opp og kvart intervju tok i underkant av to timar. Eg var open for endringar, både i rekkefølje og spørsmålsform slik at svara og historiene informantane kom med kunne bli følgt opp. Det blei fortalt at prosjektet hadde utgangspunkt i eigne erfaringar som lærar. Dette blei gjort for å ”komme innanfor” (Lofland, 1971), og gje informantane ei forståing av at forskinga ikkje skulle evaluere undervisninga deira, men å få tak i reelle utfordringar i undervisningskvardagen. Eg kom med bekreftande respons på det som blei sagt for å skape ein atmosfære mellom meg og informanten som var prega av forståing og interesse. Informantane blei òg informert om dei etiske reglane og korleis intervjuet var tenkt brukt⁴.

Metode og analyse – meningsstrukturering

I analysearbeidet blei det brukt ein ad hoc analyseringsmetode med ulike tilnæringsmåtar og teknikkar for meningsgenerering (Kvale, 1997). Det vil seie at det ikkje blei brukt nokon standard metode for å analysere intervjuet, men i staden føregjekk det eit fritt samspel mellom ulike teknikkar:

⁴ Etter samtale med NSD var det ikkje behov for å melde inn prosjektet. Dei forskningsetiske retningslinjene blei vidare ivaretatt ved anonymisering av informantane. Opptaka frå voicerecorderen blei ført over på ein minnepenn og oppbevart i ei låst skuff.

Forskeren kan således lese gjennom intervjuene og danne seg et generelt inntrykk og deretter gå tilbake til bestemte avsnitt... han eller hun kan foreta dypere tolkninger av enkelte uttalelser, plassere deler av intervjuet i en fortellersammenheng, utarbeide metaforer som kan fange materialet (Kvale, 1997, s. 135).

Utifrå denne meningsgenererende metoden blei det i den fyrste gjennomhøyringa av intervjua leita etter samanhengar og strukturar som hadde betydning for forskingsområdet. For å få fram informantanes undervisningsskildringar blei element frå Kvales analysemetodar innan *meningsfortetting*, *narrativ strukturering* og *meningstolking* (Kvale, 1997) brukt.

Gjennom meningsfortettingar blei informantanes uttalingar kutta ned til kortare formuleringar. Ved behandling av intervjua blei ei slik forkorting gjort i to analyseringsfasar: Den fyrste analyseringsfasen skjedde gjennom transkriberinga av intervjua. For å få ei heilheitsoppfatning blei det fyrst berre høyrte gjennom intervjua nokre gonger. Dei delane av intervjua som ikkje blei sett som relevant blei utelatt i transkriberinga. I den andre analyseringsfasen blei det transkriberte materialet gjennomgått, og relevante delar av teksten blei tatt ut for vidare analyse- og tolkingarbeid. I arbeidet med meningsfortettingane låg dermed òg element av meningstolkingar. Vidare blei det utarbeidd narrative strukturar og hendingsforløp der fokuset låg på dei ulike fortellingane som kom fram i løpet av intervjua. Med ei narrativ tilnærming blei læraranes utsegner tolka utifrå den undervisningskonteksten dei trådde fram i. Informantanes utsegn blei strukturert gjennom ei vidareutvikling av intervjuguidens tema. Denne vidareutviklinga blei ein rekonstruksjon av dei ulike småforteljingane som informantane kom med. Ved hjelp av denne rekonstruksjonen blei resultatane dermed meir samanhengande enn læraranes sprikande historier. Gjennom vidare meningsfortettingar blei det utarbeidd strukturar og meningsrelasjonar som ikkje var direkte synlege i teksten. I tolkinga kjem dette til uttrykk gjennom at svara ikkje berre blei knytte til bestemte spørsmål. Det blei òg trekt inn svar som informantane hadde gitt på andre spørsmål, men som hadde relevans for avhandlingas problemområde.

Det ideelle er ifølgje John Lofland at ein som forskar skal vere i eit grenseland mellom innsideposisjonen og utsideposisjonen (Lofland, 1971, s. 97). Min distanse handla om å kople informantanes svar og historier til problemområde, ulike undersøkingar og teoretiske koplingar samtidig som min innsideposisjon, erfaring og kunnskap som lærar blei brukt i tolkings- og analysearbeidet. Dei meiningsfortetta intervjuja blei tolka i lys av problemområde og dei spørsmåla som på dette tidspunktet var interessante. Her blei undersøkingas teoretiske antakingar bestemmande for korleis intervjuja blei analysert. Såleis var meiningsstolkinga knytt til ei førforståing. Sentralt i hermeneutikken ligg ei tenking om at ein alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnadar (Gilje & Grimen, 1995). Det vil seie at ein alltid har med seg erfaringar, opplevingar og tidligare kunnskap inn i forståingar. Innan forskning blir det ofte referert til "Hansons tese" (Hanson, 1958). Hansons tese går ut på at all observasjon er "teorilada", dvs. at det vi observerer, ikkje berre er avhengig av sjølve fenomenet, men òg av våre eigne forventningar, oppfatningar og teoretiske bakgrunn. Min forståingshorisont, studiens problemområde, teoretiske basis og perspektiv påverka dermed kva som blei vektlagt i intervjuja, men blei òg retningsvisande for resultatet av analyse- og tolkingsprosessen.

Læraranes arbeid med samtidskunst i kunst og handverksfaget

Delar av intervjusvara blir i dette delkapitlet trekt fram gjennom eit narrativ. Narrativet seier noko om læraranes oppfatningar av å arbeide med samtidskunst i kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Det var stor grad av samsvar i det informantane trekte fram. Intervjusvara støtta opp under behovet for ei meir samtidskunstnarisk forståing innan kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis. Svara tydeleggjer òg at det gjev ei rekke utfordringar. Resultata avdekkja fleire aspekt, som fordomar til samtidskunst blant kollegaer, manglande samtidskunstnariske forståingar, undervisningsmateriell, metodiske innfallsvinklar og vurderingskriterium.

Dei tre lærarane måtte argumentere mykje for å få samtidskunst akseptert i undervisningssamanheng. Dei fortalte om stor grad av negative haldningar blant kollegaer: ”De vil ikke sette seg inn i hva samtidskunsten står for og mener dette er noe skikkelig tøys som elevene ikke trenger å lære noe om, det er uviktig og ikke nyttig” (informant 1). Ein av informantane tydeleggjorde forskjellar innan ei modernistisk kunstforståing og meir postmodernistiske forståingar, og synleggjorde opplevingsaspektet i si kunst- og estetikkforståing:

_ _ _ Opplevelsen går jo ikke på hvor vakkert verket er, om det er stygt eller fint, det handler ikke om det. Det går på de følelsene det bringer til deg ... Når du leser en god bok, en virkelig god bok og den måten du lever deg inn i boken på. Boken er jo ikke en pen ting. Det er den følelsen du får når du opplever boken som gjelder. Det er dette jeg mener du kan få når du opplever god samtidskunst, følelsen, forståelsen og tanken rundt det ... At elevene kan gå vekk fra det skjønne og det stygge. At det ikke er en formening om noe er stygt eller fint, dette mener jeg er viktig for elevene å erfare (informant 3).

Denne forståinga legg vekt på relasjonane mellom innhald, det situasjonsbestemte, og verkets evne til samspel med betraktarane. Utsegna er med på å understreke eit kommunikativt og pragmatisk potensial og at ein treng andre omgrep, kriterium og kvalitetsbestemmingar enn det som ligg innebygd i den verkinterne fagtradisjonen. For at elevane skal få ei forståing for ulike samtidsuttrykk, meinte informantane det var sentralt å trekke fram utvidinga av kunstomgrepet. Dei tre lærarane jobbar bevisst for å opne opp for haldningane til elevane i forhold til kva kunst kan vere. Her blei kunstteori og kunsthistorie løfta fram for å gje elevane ei forståing for kva som har ført til endringa:

... For å kunne snakke om samtidskunsten må en nesten begynne med Duchamp. Jeg snakker mye om postmodernismen og alle grensene som nå er utvisket. Utviklingen av samfunnet, grensene mellom kjønn, det offentlige og private, generasjoner og at en henter tilbake det gamle og bruker dette sammen med nytt (informant 1).

Utsegna viser det sentrale med å forklare postmodernismens dekonstruksjon og rekonstruksjon av modernismen sine genreinndelingar og autonome verkomgrep. Det var likevel ikkje berre innføring av kunstori og kunsthistorie som informantane

meinte var nødvendige: Ein av lærarane hadde vore på ei utstilling på Samtidskunstmuseet som ein innfallsvinkel til ei oppgåve. Utstillinga besto av sterke videoar som blant anna handla om etevegring. Læraren hadde klarert med museet i forhold til alder på elevane, og personell på museet meinte utstillinga passa aldersgruppa. Utstillinga gav derimot sterke reaksjonar hos elevane, og læraren fekk mange telefonar frå sinte foreldre seinare den kvelden:

Jeg lærte da at jeg aldri skal gå på en slik utstilling før jeg har forberedt elevene først ... men det positive var at dette fikk i gang en diskusjon rundt estetikk, om hva som er godt, eller dårlig og regler i dette. ... Vi snakket om det å se kvaliteten i det en omgås med, det er jo mye av dette som blir brukt i reklamen for eksempel (informant 2).

Om det var tematikken, eller kunstuttrykket og kva elevane forventa seg å sjå som gav reaksjonane, var uvisst. Uansett kan slike spontane reaksjonar seie noko om kva elevar og foreldre forventar å møte i kunst og handverksundervisninga. Lærarane trekte fram at det kunne vere vanskeleg å vite kor ”langt en kan gå” når ein sjølv sit inne med ei utvida kunsterfaring og ”har sett mye rart” (informant 2). Ein elev hadde fått klarsignal av læraren til å jobbe med eit uttrykk. Seinare ved framlegging/utstilling av oppgåvene i skulens aula skapte dette så store reaksjonar frå elevar og lærarar at verket måtte fjernast; ”for dette var ingen høstutstilling” (informant 2). Det er ikkje berre eit utvida kunst- og estetikkssyn som i slike situasjonar blir utfordra, det etiske og skulens danningsideal blir i stor grad òg utfordra.

Informantane tydeleggjorde at mykje av innhaldet og verkemiddla i samtidas uttrykksformer ligg nær dei uttrykka ungdommen både bruker, og er opptatt av. Her blei livsverdas rolle og dei sosiale og samfunnsmessige aspekta trekt fram. Informantane såg ein relevans av at ungdom blir observante, kritiske og reflekterande over dagens samfunn:

Samtidskunst har noe med sanselighet å gjøre. Den totale sanselighet ... en poetisk, mer litterær bit, det å bli bevisst samfunnet, og med å oppøve kritisk sans ikke minst. Det setter

i gang mange flotte diskusjoner. Elevene blir selvbevisst ... kunsten setter i gang en selvbevissthet (informant 1).

Noen av uttrykkene i samtidskunsten er veldig nær reklame og film, nær elevene sin musikk og de uttrykkene de er opptatt av ... mye action ... for det er jo ganske nærme hverdagen deres (informant 3).

... Elevene sitter midt oppe i det. Samtidskunsten retter seg mot reklamen, spill, ja mange uttrykksformer som elevene egentlig er en del av uten at de tenker over det. Det er viktig at elevene blir obs. på deres tid, og de virkemiddelene denne har, være kritisk ikke minst (informant 2).

I utsegna blir ungdommens livsverden kopla inn i ein dialektikk med kontekstuelle, sosiale og samfunnsmessige aspekt. Lærarane trekte òg fram kor sentral vegleiinga er i undervisning med samtidskunst som uttrykksform:

Mye av arbeidet ligger i å se eleven der den er, tankene de har, se hva ideen går ut på, for så å komme med forslag, kilder, kunstnere og teorier for å få eleven videre. Denne veiledningen krever mye tid, kunnskap og åpenhet fra lærerens side. Vi må også ha mye kunnskap innenfor forskjellige retninger, material, teknikker og uttrykksmåter. Veiledningen går mye på ideutviklingen av ideen rundt det eleven skal gjøre (informant 1).

Med eit meir konseptbasert utgangspunkt, der innhaldet bestemmer forma, blir ikkje kriterium, material, teknikkar og storleikar bestemt på førehand, men dette blir valt utifrå kva ide og hensikt eleven har. Lærarane meinte det var viktig å ha material til rådighet for å kunne følgje opp dei ulike retningane elevane kom inn på. Kva material ein får bruk for er derimot vanskeleg å vite på førehand. I ei individuell oppgåve går ideen til elevane ofte i ulike retningar. Elevane jobbar ut frå ideane sine og gjer bruk av ulike teknikkar, material og verkemiddel "... de bruker sin styrke, og velger material ut fra dette. Mens jeg løper bena av meg for å finne material elevene kan bruke" (informant 1). Ein annan lærar kom med liknande utsegn. På vegne av elevar blei det skrinlagt fleire gode idear fordi ein ikkje fekk tak i materialet eleven trong for å gjennomføre ideen: "En skulle hatt et loppemarked rundt hjørne når en jobbet med dette" (informant 3).

Informantane var tydelege på vanskane i å vurdere elevanes arbeid. Vurderingstradisjonen og vurderingskriteria som blir brukt i skulen er lite egna i vurdering av dette uttrykket. Lærarane sa dei sto aleine, og måtte gjennom vurderingsarbeidet prøve å utarbeide eigne kriterium. Lærarane hadde òg erfart at det til tider blei store diskusjonar kring karaktersettinga. I ein situasjon fekk nokre elevar, som hadde jobba mykje og lenge med eit verk, dårleg karakter. Andre som hadde brukt minimalt med tid på sjølve verket fekk god karakter. Det var vanskeleg for elevane å skjønne at det var ideen, effekten og kommunikasjonen til betraktaren som gav utslaget:

Arbeidet i en slik oppgave ligger i det å jobbe med, og tenke ut ideen. Det blir jo veldig omvendt. En er vant å jobbe hele tiden i det praktiske – selve produktet. Selve produktet gjorde elevene ferdig på fire skoletimer, mens prosjektet varte i seks uker. Selve prosessen gikk på tankeutviklingen, der en jobbet på det abstrakte, mer intellektuelle planet. Det er jo en tese om at de teorivake elevene ofte er sterke i praktiske fag. Disse elevene sleit veldig. Mens de som er sterke i teorifag gjorde det bra. Denne forskjellen kom tydelig fram her (informant 3).

Slike vurderingssituasjonar har eit anna utgangspunkt enn den verkinterne vurderingstradisjonen der material, teknikk og ferdigheit står sentralt, og der det tek tid å innarbeide ferdigheiter og oppnå resultat.

Sumerande resultat av forstudien

Forstudien set ord på tre lærarars erfaringar med å kople samtidskunst til kunst og handverksfagets undervisningspraksis. Svара viser til at koplinga gjev ei rekke utfordringar og støttar opp under behovet for ei meir samtidskunstnarisk forståing. Intervjua avdekka fleire aspekt som fordomar til samtidskunst blant kollegaer, manglande forståingar, vurderingskriterium, metodiske innfallsvinklar og undervisningsmateriell. Lærarane jobba bevisst for å opne opp for haldningane til elevane i forhold til kva kunst kan vere. Her var innblikk i kunstteori og kunsthistorie sentralt for at elevane kunne få ei forståing for kva som ligg bak

utviklinga av kunsten. Ein stor del av vegleiinga gjekk på ideutviklinga av det elevane skulle gjere. Mykje av arbeidet ligg i å sjå kvar eleven er, få tak i ideane, for så å komme med forslag til retningar, kjelder, kunstnarar og material for å få eleven vidare. Denne typen vegleiing krev at læraren har kunnskap innan ulike material, teknikkar og uttrykksmåtar. Slike type oppgåver gjev òg lite forutsigbarheit til ei oppgåveperiode sidan det er vanskeleg å vite kva material elevane får bruk for ved oppgåvestart. Difor kunne det vere praktisk å ha ein del gjenstandar og material til rådighet for å følgje opp dei ulike ideane og retningane elevane kom inn på.

Hovudstudie; studentars skapande prosessar med installasjonar

Hovudstudien har eit fokus på studentars teikn- og meiningsskaping i skapande prosessar med installasjonar. Studien studerer to ulike undervisningsopplegg der faglærarstudentar i kunst og handverk ved ein høgskule jobbar med med installasjonar.

Vitskapsteoretisk ståstad

Avhandlinga har ein vitskapsteoretisk ståstad der studentanes skapande prosessar blir sett utifrå eit sosialsemiotisk (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; van Leeuwen, 2005), sosiokulturelt (Säljö, 2001, 2006) og multimodalt perspektiv (Kress, 2010). Forsking kring relasjonen materialitet og immaterialitet og installasjonskunsten som genre blir vidare kopla inn, utan at det sosialsemiotiske, multimodale perspektivet blir lagt vekk. Studentanes skapande prosessar blir berre meningsfulle, eller forståelege i den konteksten dei står fram i. Difor gjev utdanningskonteksten og kunst og handverksdiskursen nøklar til korleis studentanes skapande prosessar blir forstått.

Då omgrepet kontekst kan vise seg å vere vagt og vanskeleg å operasjonalisere prøver Thorsnes og Veum (2013) ut Kress' (2010) omgrep "the frame of action"

som dei omset til ”kommunikativ handlingsramme” (Thorsnes & Veum, 2013, s. 4). Omgrepet blir beskrive som den kommunikative situasjonen der ein realiserer ei meining. Kress presiserer at handlingsramma er retorisk. Det vil seie at det er den skapande (retors) si interesse og vurdering av kommunikasjonsmiljøet som formar grunnen for kommunikasjonen. Ei kvar handlingsramme realiserer såleis eit visst meiningspotensial der den skapande (retor) må analysere, utvikle og rekonstruere kva uttrykksmåtar (modalitetar) og meiningsskapande ressursar som best kan bli brukt for å løyse ut dette potensialet. Til ei kvar kommunikativ handlingsramme må ein undersøke kva slags uttrykksmåtar og meiningspotensial som er tilgjengelege, dvs. kva modalitetar ein kan bruke innanfor den aktuelle handlingsramma. Kress trekk òg fram det nødvendige med å fokusere på rammer, system og på det som er i fokus til ei kvar tid: ”Without frame no meaning” (Kress 2010, s. 149). Kunstnaren (retor) må difor undersøke den kommunikative handlingsramma for å kunne gjere bevisste val i høve til kva modalitetar og meiningsskapande ressursar det er aktuelt å bruke (Thorsnes & Veum, 2013, s. 4–5). Eit sosiosemiotisk og multimodalt perspektiv peikar på at teikn blir skapt i samspelet mellom teiknet og konteksten. Tanken om samhandling i prosessane blir såleis sentralt. Studentanes motivasjon, interesse og konteksten teiknproduksjonen føregår i vil difor vere ein medverkande faktor for teiknets uttrykk. I denne studien blir handlingsramma til studentane knytt til krav i oppgåveteksten, rammer for undervisningsprosjektet, utdelte gjenstandar og til det fysiske rommet dei skulle løyse oppgåva i. Handlingsramma i prosjektet er òg ei fagdidaktisk ramme som innanfor kunst og handverksfagets undervisningspraksis rammar inn den fagdidaktiske konteksten.

Eit designteoretisk og multimodalt perspektiv på kommunikasjon tek utgangspunkt i isenesettinga av ein kommunikativ situasjon, kva som fangar merksemda (det Kress kallar prompt) og kva ressursar som blir brukt for å tolke, bearbeide, transformere og gestalte ein ny representasjon. Perspektivet går utifrå at det er ulike oppfattningar i ein kommunikativ situasjon, og at det finst ulike budskap tilgjengelege i ei isenesetting av kommunikative handlingar. Tolkaren er difor like

aktiv som den som står for den kommunikative handlinga. Difor snakkar ikkje Selander og Kress om mottakarar, men om deltakarar – personar som aktivt vel, orienterer seg og skaper mening i situasjonen utifrå sine interesser, forståingshorisont og erfaringar. Utifrå eit slikt utgangspunkt blir òg studentane i hovudstudien gitt ei aktiv rolle. I hovudstudien blir gjenstandane og materiala si fysiske utforming, materielle sanselegheit, bruk, oppleving og påverknad på studentar gitt like stor betyding som evna dei har til å vere teikn og berarar av budskap og betyding. Studentanes skapande prosessar blir kopla til kunst og handverksfagets læringsrom, læringsressursar, kunnskapspraksisar og kunnskaps-tradisjonar.

Casestudie som forskingsstrategi

Formålet med hovudstudien er å gje eit bilde av studentanes skapande prosessar innan den fagdidaktiske praksisen. Difor er ikkje behovet for generalisering det viktigaste. Derimot er det ynskjeleg å forstå kva som føregår, og kvifor studentane gjer som dei gjer. Difor blei casestudium valt som forskingsstrategi. Ein casestudie er ei empirisk undersøking som undersøker utvalde fenomen i sin verkelege kontekst (Yin, 2009). Yin beskriv casestudiet som godt eigna til både beskrivande, forklarande og forståande studiar. Vidare er metoden anvendeleg når den etablerte kunnskapen på feltet er lite utvikla. Med casestudium som forskingsstrategi kan ein studere komplekse årsakssamanhengar og oppnå djuptgåande forklaringar på korleis, og kvifor noko føregår. Prosessane blir studert på mikronivå, og kan difor gje ein detaljert kunnskap om fenomenet. Andre kjenneteikn ved casestudiar er at dei gjerne har ei open tilnærming til empirien. Som forskar må ein difor gjennom heile prosessen vere mottakeleg for nye funn som kan endre dei opprinnlege forskingsspørsmåla. Casestudie er òg ein eigna strategi i tilfelle der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare. Forskingsstrategien kan vere fruktbar når ein ynskjer å avdekke kontekstuelle forhold, og når ein har trua på at dei kontekstuelle forholda er relevante for å svare problemstillinga (Yin, 2009, s. 13). Då casestudiar går i djupna er det ein eigna

strategi til å gje marginaliserte grupper ei stemme. Ved å sjå delstudia som casar kunne eg gå i djupna og sjå på studentanes skapande prosessar som fenomen. Studien undersøker studentars skapande prosessar som fenomen og prøver å finne samanhengar og prinsipp i det studentane gjer. Studentanes skapande prosessar blei gjennomført der fenomenet utspelar seg, altså i ein undervisningssamanheng på ein høgskule, der både fenomenet (studentars skapande prosessar med installasjonar) og konteksten blei studert.

Avhandlingas to undervisningsprosjekt, som frå no av blir kalla *casestudie 1* og *casestudie 2*, undersøker korleis studentar bruker modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og meining i arbeid med installasjonar. Undersøkinga fokuserer på korleis dei skapande prosessane føregår, korleis ulike ressursar medverkar i undervisningssituasjonane, og kva betyding gjenstandar og material har i prosessane. Det er òg av interesse å sjå kva samanstillingar og teknikkar som blir brukt, kva val som blir gjort, og kva navigerande prinsipp studentane bruker for å skape meining og kommunisere gjennom installasjonane. Eit undervisningsopplegg skjer alltid innanfor utdanningskonteksten og diskursar innan eit fagområde. Studentanes skapande prosessar skjer i tillegg innanfor rammene til oppgåveteksten og rommet oppgåva blir løyst i. I eit forsøk på å beskrive kva som gjer seg gjeldande i prosessane er det valt to ulike isenesettingar i dei to casestudiane. Dette blir utdjupa seinare i kapitlet. Casestudiane prøver å få tak i kompleksiteten i dei skapande prosessane, og skape ei forståing for den kontekstuelle og relasjonelle innramminga som studentanes arbeid føregår i.

Casestudiane synleggjer meg som designar av dei to casane; at eg gjennom designen av oppgåva òg er med å skape handlingsramma for casane. Isenesettinga utgjer då eit samspel mellom det som har blitt isenesatt av meg, som lærar og forskar, og det som studentane i sin tur iseneset. Selander og Kress (Selander & Kress, 2010) ser at normer, vanar, mål og retningslinjer samt potensielle ressursar utgjer sjølvse føresetnaden for ein sosial aktivitet. Desse definerer speleplanen, mens isenesettinga handlar om korleis spelet blir gjennomført. Den fagdidaktiske

ramma og det norske kunst og handverksfagets diskursar ligg som institusjonelle mønster, og spelar såleis ei betydingsfull rolle. Hensiktene, målsettingane og forventningane i dei skapande prosessane er såleis faktorar som heng saman med denne institusjonelle innramminga. Difor blir det sentralt å synleggjere rammene for casestudiane, og korleis desse føregjekk.

Didaktisk design i undervisning kontra metode i forskning

Dei to casestudiane er planlagde, som i undervisningssamanheng ”vanlege” didaktiske undervisningsprosjekt, ved hjelp av dei didaktiske utgangspunkta kva, kvifor og korleis. I casestudiane blir eg å forstå som ein ”forskande lærar”. I denne feltarbeidande delen blir eg – som forskar – ein slags deltakande observatør i ein feltdynamikk eg sjølv set i gang, og som eg fortløpande grip inn i. Mi posisjonering og intervensjon i undervisningsprosjekta, handlingsaspektet i undervisninga og avhandlingas ynskje om ei utviding av kunst og handverksdiskursen har òg nærliggande punkt med aksjonsforskning. Målet med aksjonsforskning er ofte å forbetre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosessar, som igjen kan vere med å betre praksis (Madsen, 2004). Denne formative forskingsmåten responderar på hendingar slik dei naturleg opptrer i felten. Metoden fører til samhandlingsspiralar mellom planlegging, handling, observering og reflektering, ofte følgt av ny planlegging, handling osv. (Hiim, 2010; Madsen, 2004). Men aksjonsforskning tek i større grad utgangspunkt i eit på førehand oppsett endringsmål, og ynskjer gjennom aksjonen å endre feltet mot dette målet. Målet med denne studiens undervisningsopplegg var derimot å samle inn dokumentasjon for å analysere og undersøke det oppimot ulike perspektiv og teoretiske tilnærmingar.

Den komplekse blandinga av å vere ein ”forskande lærar” er ein vanskeleg kombinasjon ved framgangsmåten. Dette viser didaktisk design i undervisning, kontra metode i forskning. Det reiser òg spørsmål om kor det didaktiske ligg, og kor det forskingsmessige ligg i dette. Dei to casestudiane var planlagde som ”vanlege” didaktiske undervisningsprosjekt der eg gjennom designen av oppgåva òg skapte

handlingsramma for casane. Casane føregår med dette i ein læringskontekst, og må difor bli forstått og tolka utifrå det. Grunngevingane for kva, kvifor og korleis oppleppa blei forma på denne måten, skil seg derimot i ”lærer- grunngevingar” og ”forskar- grunngevingar”. Eksempelvis ser eg som lærar betyding av at studentane utviklar eit vokabular som kan artikulere oppbygging, samanheng og meiningspotensial i multimodale ytringar. Under utdanningstida hadde ikkje studentane jobba i grupper med skapande arbeid før. Tidlegare gruppeoppgåver hadde føregått innan pedagogikk og kunsthistorie, og var av skriftleg art. Studentane hadde jobba i grupper under praksisperiodane, men gruppearbeidet gjekk på tilrettelegging av undervisning i kunst og handverk på barne og ungdomstrinnet. Difor hadde ikkje studentane i særleg grad måtte argumentert og synleggjort sine val, handlingar og erfaringar før ved dokumentasjonen av perioda, som ofte var i form av ein rapport. Ved å jobbe i grupper måtte studentane undervegs prate saman og diskutere val, argumentere for kvifor dei tenkte, meinte og gjorde som dei gjorde. Studentane måtte transformere idear, tankar, forståingar, assosiasjonar, erfaringar og minne til konkrete løysingar, samtidig som dei måtte beskrive og forklare dette med ord og omgrep. Gjennom å jobbe i grupper måtte òg studentane bevege seg vekk frå det individuelle. Dei måtte diskutere, argumentere og setje ord på det dei gjorde, og kvifor dei tenkte som dei gjorde. Som forskar var det gjennom gruppearbeid lettare å få tak i kommunikasjonsprosessen og diskusjonane innad i gruppa. Det var òg lettare å ta del i diskusjonane og argumentasjonane når det var aktuelt. Ved å jobbe i grupper blei det færre installasjonar, heile klassa kunne få plass i eit rom, og det var lettare for meg å følgje prosessane og observere det som føregjekk i rommet.

Det var eit krav i oppgåvetekstane (vedlegg 4 og 5) å prøve ut minimum fem ulike løysingar, og dokumentere desse løysingane med foto. Frå eit lærarperspektiv blei dette gjort utifrå eit ynskje om at studentane prøver fleire alternativ, blir tvinga til å vere i prosessen, jobbe med ulike idear, og ikkje berre gå for det fyrste alternativet. Frå eit forskingsdesignmessig perspektiv gjorde dei ulike løysingane det lettare å sekvansere prosessane og transformeringane som føregjekk. Det blei òg lettare å

følgje studentanes navigerande prinsipp og meininga dei la i dette. Rolla gjorde meg til ein deltakande observatør der eg til tider gjekk inn i observasjonsrolla, og til tider deltok både i studentanes samhandlingar og samtalar. Dette gjorde at eg kunne få det Katrine Fangen (Fangen, 2004) kallar ”førstehånds erfaringer” kring studentanes prosessar. Den deltakande observasjonen gav meg bakgrunnsinformasjon av konteksten og situasjonen, korleis prosessane føregjekk, og på kva tidspunkt noko oppsto. Erfaringane frå den deltakande observasjonen kan såleis vere med å betre mi forståing og fortolking av prosessane. Det blei ikkje vurdert å trekke inn ein ekstern observatør då det var ynskjeleg at casane skulle stå fram som konkrete undervisningssituasjonar.

Praksis er ikkje eit enkeltmannsføretak, men snarare knytt til samhandling og fellesskap. Fagfeltet forming, formgiving kunst og handverk og formgjevingsfag blir i hovudsak knytt til to andre fag og forskartradisjonar: Kunst og Pedagogikk. Det eksisterar som fagfelt på fleire ulike nivå som eksempelvis elev- lærar- lærarstudent- og høgskulelærer- nivå (Gulliksen, 2006). Mykje av dei haldningane, verdiane, forståingshorisont og syn på fagfeltet som læraren tek med seg i ein vegleiings- og vurderingssituasjon vil bli gitt vidare til elevane (Halvorsen, 2000). Utifrå ein slik tankegang var det ynskjeleg å fokusere på faglærerstudentar i denne forskingsstudien. Dette var òg praktisk då eg jobbar på ein høgskule, har undervisningsplikt under stipendiatperioden og kunne bruke faglærerstudentar i undersøkinga. Etter samtale med NSD var det ikkje behov for å melde inn prosjektet. Alle studentane skreiv under på ei samtykkeerklæring (vedlegg 6 og 7). Samtykkeerklæringa gav meg tilgang til å bruke innhaldet i studentrapportane i avhandlinga. Studiens hensikt, og korleis empirien var tenkt brukt blei òg tydeleggjort. Dei forskingsmessige retningslinjene blei vidare ivaretatt gjennom ei anonymisering av studentane i form av gruppe 1 og gruppe 2. I både casestudie 1 og casestudie 2 er det brukt faglærerstudentar i kunst og handverk, 2 året. Det er grunn til å tru at studentane ved det 2. året sit inne med ein del kunnskap om kunst og handverksfagets tradisjonar, og at dei har kunnskap og ferdigheiter innan ulike material og verkemiddel. Det er òg grunn til å tru at studentane er opplærde

innanfor fagets tradisjonar, forståingar og fagdidaktisk praksis under eigen tidlegare skuletid.

Avhandlingas casestudiar føregår med dette i ein læringskontekst og følgjer læringsprosessane til studentane. Det er derimot ikkje læringa til studentane og kva studentane har lært eg som forskar vil ha tak i, men snarare korleis forma på desse læringssekvensane ser ut. Ved å fokusere på forma, får analysen eit større fokus på *korleis* studentane handlar innanfor det handlingsrommet og den handlinggramma som casane ligg under.

Gjennomføring av casestudia

Studentane var delt inn i 8 grupper i casestudie 1, og i 7 grupper i casestudie 2. Det var i hovudsak tre studentar i kvar gruppe og nokre få grupper på to, eller fire studentar. Gruppene var bestemte på førehand. Begge casestudiane føregjekk over to undervisningsveker (sjå vedlegg 2 og 3). I casestudie 1 var eg til stades 18 timar, mens 37 timar var sett av til studentar for oppgåveperioda. I tillegg kom 3 timar der studentane presenterte arbeidet for resten av klassa, der eg og studentane kom med spørsmål og kommentarar. I casestudie 2 var eg til stades 28 timar, mens det var sett av 56 undervisningstimar til studentane. Òg her presenterte studentane arbeidet sitt for resten av klassa, og fekk spørsmål og kommentarar etterpå. I tillegg skulle studentane levere ein grupperapport ei veke etter avslutta oppgåveperiode. Dette gjer at innhaldet i rapportane kan bli betrakta som studentanes metarefleksjonar.

Casestudiane føregjekk i er eit rektangelforma rom med kvite slette veggjar og lysegrått linoleumsgolv. Rommet ligg nede i ein kjellar, har ingen vindaug og to doble glasdører på den eine langsida som inngang/utgang. Utstillingsrommet fungerte som eit slags laboratorium der eg kunne observere prosessane, og ta notatar undervegs. Rommet har namnet "Store galleri" og blir stort sett brukt til å stille ut ferdige produkt som studentar har jobba med på verkstadane/klasseromma.

I ulike rom er det utvikla mengder av reguleringar og rutinar. Eit rom er såleis òg eit sosialt rom med forventningar om roller og posisjonar. Dermed kan ein seie at det ligg ulike forventningar til det utstillingsrommet studentane arbeidde i (som i hermenautisk tradisjon blir kalla forventningshorisont), noko Selander og Kress kallar for eit ideologisk rom (Selander & Kress, 2010, s. 48).

Handlingsramma til studentane var i case 1 og case 2 noko ulikt. I case 1 fekk studentane utdelt ei rekke gjenstandar som skulle spele hovudrolla i installasjonane. I case 2 kunne studentane fritt velje modalitetar og menings- skapande ressursar for å ytre seg gjennom installasjonane. Handlingsramma gav såleis studentane ulike menings- skapande ressursar. Dei to casestudiane har dermed to ulike tilnærmingar, eller med Kress og Selanders (Kress & Salander, 2010) omgrep så blir casestudiane *isenesatt* på to ulike måtar. Isenesettinga av undervisningsoppgåvene, det vil seie korleis prosessane er rangert, korleis dei blir sett i gang og kva normer og forventningar som blir aktualisert, er her av betydning. Isenesettingane blir ei isenesetting innanfor kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis og oppgåvetekstanes handlingsramme. Bakgrunnen for dei ulike isenesettingane er Nyrnes' (Nyrnes, 2006) tematisk/topologiske inndeling av skapande prosessar. Som nemnt i kapittel tre, identifiserar Nyrnes tre hovudtopoi som ein i kunstnarisk forskning bevegar seg mellom; *eige språk, teori/ systematisk språk* og *artistisk material*. Casane undersøker korleis studentane navigerer mellom desse topoi for å opparbeide eit blikk for den topologien studentane befinn seg i. Dette blir gjort for å kunne synleggjere kompetansar som kan bli brukt for å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på installasjonens premissar. For som Nyrnes peikar på, så handlar ei topologisk bevisstgjerjing om å synleggjere korleis kulturhistoriske, estetiske og filosofiske føringar påverkar det formspråket ein arbeidar med. I casestudie 1 starta studentane i det toposet Nyrnes kallar *artistisk material*. Dei måtte vidare knytte materialet til *eige språk*, og gjere bruk av *teori/systematisk språk* for å skape teikn og mening i installasjonar. I case 2 starta studentane i toposet *eige språk*. Dei skulle knytte ei ytring til *artistiske material* og *teori/systematisk språkbruk* for å kommunisere ytringa i ein

installasjon. Med dei to isenesettingane prøver casestudiane, utifrå forskingsspørsmål 2, å undersøke forholdet mellom, balansen mellom, bevegelsen og progresjonen mellom dei tre toposa. Gjennom undersøkinga prøver studien å avdekke prinsipp i dei skapande prosessane. Ved å kople kjenneteikn til oppgåveteksten formar studentane sine egne tolkingar. Teikna, modalitetane og dei navigerande prinsippa studentane bruker blir difor òg eit resultat av studentanes tolking av oppgåveteksten.

Casestudiane studerer ulike mikroval som studentane gjer under dei skapande prosessane. Å studere transformeringane blir ein måte å forstå dei navigerande prinsippa studentane bruker i prosessen. Teiknskaping skjer dels utifrå personleg interesse i sosialt isenesette situasjonar, og dels utifrå tilgjengelege ressursar som allereie er lada med innhald, assosiasjonar og symbolske markørar (Salander & Kress, 2010, s. 33). Det studentane gjer, relaterer seg dermed til meir eller mindre tydelege institusjonelle mønster (det som innan retorikken kallast doxa). Det hindrar likevel ikkje at studentane prøvar å bryte med det vedtatte (heterodoxa), noko som utgjer sentrale aspekt i kommunikative situasjonar der det blir sett i gang læresekvensar (Selander & Kress 2010, s. 108). Når studentar omarbeider modalitetar og informasjon for å skape meining og kommunisere, handlar det difor både om kva ressursar dei vel, og korleis desse blir brukt.

I begge klassene var samtidskunstuttrykk og installasjonar lite behandla i kunsthistorietimane. Studentane hadde heller ikkje under utdanningstida jobba med installasjonar. Det var behov for at studentane fekk ein del input før dei fekk utdelt oppgåva, og difor starta begge casestudiane med ei tre timars førelesing. Ei førelesing vil alltid ha visse didaktiske problemstillingar; kva skal ein formidle, kva vekt og rekkefølge skal dei ulike ledda ha, kvifor blir dette innhaldet rekna som verdifullt, både i seg sjølv og i forhold til studentar og oppgaveperiode, og korleis skal ein legge til rette for at studentane tileignar seg stoffet. Førelesinga synleggjer meg i posisjonen som lærar og designar av casane, og den utgjer ein del av handlingsramma og isenesettinga av casane. Tidlegare hovudfagsoppgåve

(Rimstad, 2003) hadde med ei aksjonsforskning på ungdomskuletrinnet. Studien prøvde ut om eit undervisningsopplegg med bruk av visse møtepunkt gav elevane større forståing for samtidskunstuttrykk, og då særskilt installasjonar. Inndelinga i ”møtepunkt” var meir ei forskingsmessig synleggjering, som viste innhald, fenomen, verk, hendingar og endringar i kunsten. Arbeidet, tankegangen og ein del av innhaldet frå aksjonsforskninga er, med godt resultat, seinare prøvd ut blant studentar ved faglærerutdanninga i kunst og handverk og ved praktisk pedagogisk utdanning. Difor blei mykje av metodane, stoffet og tankegangen frå aksjonsforskninga brukt som underlag for denne førelesinga òg. Førelesinga hadde fire hovudområde: Endringar i kunstmogrepet; gjenstandar og materiala si betyding i installasjonar; endringar i formidlingssituasjonen, og til slutt; samtidskunstnariske kvalitetsforståingar, omgrep, verkemiddel og vurderingskriterium. Desse områda gjekk i førelesinga over i kvarandre og blei eksemplifisert gjennom ei rekke bildematerial. Formålet var ikkje å ha ei kunsthistorisk oversikt, men å syne at kunstmogrepet, kvalitetsforståingar og vurderingskriterium er historiske og alltid har vore i endring. Førelesinga trakk fram det postmodernistiske brotet i kunsten og viste til kva som blei dekonstruert, og kva som blei rekonstruert med dette brotet. Gjennom bildeeksempel blei verks forhold til det kontekstuelle og det relasjonelle forklart. Mogrepet ready-made og gjenstandanes betyding hadde ei sentral rolle i førelesinga. Det blei poengtert at det var opplevinga, settinga, kombinasjonen og det som låg rundt gjenstandane som var teikn og meiningsskapande. Gjennom ei rekke bildeeksempel blei kunstnarars bruk av sampling og appropriasjon forklart. Det blei òg trekt fram at endringar i synet på kunst òg gjev endringar for formidlaren og for tilskodaren. At det gjennom samtidskunstnariske uttrykk i mindre grad er snakk om tilskodarar, men om deltakarar – personar som aktivt vel, orienterer seg og skaper meining i situasjonen utifrå sine interesser, forståingshorisont og erfaring. Førelesinga ville òg trekke fram at kunstforståingar heng saman med kva kriterium ein bruker for å definere kunst. Det blei poengtert at kunstforståinga ikkje ligg ”realisert” i verket, men at forståinga blir konstruert i forhold til ulike kontekstar og fortolkingspraksisar. Grans (Gran, 2000) pragmatiske kvalitetskriterium; relevans,

kommunikasjon, effektoppnåing, underleggjering og teoretisk interesse blei (som ei eksemplifisering), brukt på ei rekke verk. Det blei gjort tydeleg at ein ved desse kriteria må innføre andre kvalitetskriterium enn formale, kunstinstitusjonelle og handverksmessige kriterium.

Den vidare gjennomføringa etter førelesinga var noko ulikt i case 1 og case 2. Difor vil dei bli utdjupa kvar for seg.

Casestudie 1: "Når ting fortel historier"

Etter førelesinga fekk gruppene utdelt oppgåveteksten (vedlegg 4). Oppgåveteksten blei gjennomgått, og rammer og mulegheiter blei tydeleggjort gjennom eksemplifiseringar frå førelesinga. Vidare blei studentane delt inn i grupper og vist rommet dei skulle arbeide i. Her fekk gruppene utdelt gjenstandane. Desse låg i rommet på det omtrentlege området gruppene måtte halde seg til (sjå tabell 2, s. 112–113). Gjenstandane var på førehand kjøpt på ein bruktbuikk, og var tilgjengelege til dette prosjektet til undervisningsbruk. Dette var i hovudsak gjenstandar som kom frå Heimevernet sitt overskotslager, der det var større mengder av dei same tinga. Der var òg eldre ting som ikkje kom frå heimevernet, men òg her var det ei mengde av dei same tinga. Gjennom oppgåva fekk studentane utdelt pensumlitteratur som dei skulle lese og knytte til i perioden. Resten av den fyrste dagen, og heile neste dag (dag to), var sett av til individuell lesedag av pensumlitteratur. Tanken var at studentane då kunne relatere førelesinga, oppgåveteksten og dei utdelte gjenstandane til litteraturen.

Den tredje dagen møttes gruppene i rommet for å ta fatt på oppgåva. I tillegg til dei utdelte gjenstandane kunne studentane òg bruke valfrie objekt/material. Studentane kunne ikkje omarbeide dei utdelte gjenstandane. Vidare var det eit krav å bruke skriven tekst i installasjonen. Det var ynskjeleg at studentane fekk med tekst som modalitet for å sikre bruk av modalitetar med ein annan logikk. Studentane kunne sjølv velje korleis dei gjorde bruk av tekst i installasjonen. Dei kunne integrere teksten i installasjonen, eller la den inngå som ein "tradisjonell" tittel. Uansett

måtte studentane reflektere over tekstens rolle i installasjonen, og om teksten skulle fungere som refererande, utfyllande, utvidande, reflekterande eller konfronterande. Ved hjelp av gjenstandane, tekst, valfrie material og bruk av verkemiddel var oppgåva å ”fortelje historier” i form av ein installasjon.

Som framgangsmåte blei gruppene bedne om å fyrst jobbe utifrå denotasjon – det dei konkret såg i det utdelte materialet, for så å kople inn konnotasjon – det dei følte, fekk assosiasjonar, eller tenkte på i møte med gjenstandane. Framgangsmåten kunne sette i gang diskusjonar om tankar, opplevingar, assosiasjonar, minne og erfaringar som dei fekk gjennom å sjå og ta på tinga. Studentane skulle vidare prøve ut ulike løysingar med gjenstandane, og diskutere seg fram til mulege historier. Utprøvingane, tankane, assosiasjonane, minna, erfaringane og opplevingane skulle vidare danne utgangspunkt for ein tematikk – noko studentane ville fortelje noko om. I denne fasen trekte eg meg tilbake. Eg fungerte meir som ein deltakande observatør som gjekk rundt i rommet og observerte prosessane. Likevel fungerte eg som lærar ved meir konkrete spørsmål om løysingar av oppgåva.




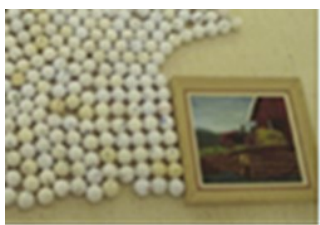
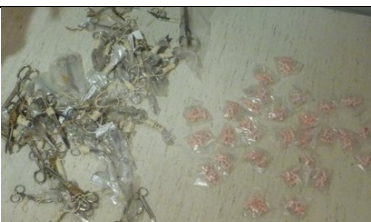
Ifølgje oppgåveteksten (vedlegg 4) skulle gruppene prøve ut minimum fem ulike løysingar, og dokumentere desse med foto. I grupperapporten skulle dei dokumentere diskusjonar kring møte med gjenstandane. Dei skulle dokumentere grunngevingar av tematikkar, plassering av element, bruk av verkemiddel, tankar kring dei ulike forslaga, kva dei ulike løysingane kommuniserte og korleis dei brukte den skrivne teksten.

Tabell 2 illustrerer at ei av gruppene (gruppe 1) fekk utdelt rundt 20 militærgrøne feltvesker med Raudekross-symbolet. Veskene inneheldt enkel fyrstehjelpsutstyr som gassbind, trykkbandasje og saks. Ei anna gruppe, (gruppe 2), fekk rundt 60 lommelykter frå 60-talet i ulike grønfargar. Gruppe 3 fekk utdelt rundt 10 grå feltpledd i ull med ein viss muggluk, og gruppe 4 fekk eit stort kvitt kamuflasjenett i plast. Gruppe 5 fekk rundt 30 nipsfigurar pakka inn i esker der den eine sida hadde ”plastvindaug”. Gruppe 6 fekk rundt 30 innpakka samanrulla

bandasjer, rundt 20 pakkar barberblad og rundt 40 plastkamar i ulike pastellfargar. Gruppe 7 fekk ei stor kasse fylt av golfballar der nokre av golfballane hadde påtrykte sponsorlogoar. Grappa fekk òg eit innramma oljemaleri som viste ein fjøs med ein traktor på låvebrua. Siste gruppe, (gruppe 8), fekk ei rekke med sakser. Saksene hadde ikkje vorte brukt, og var surra saman med grov hyssing. I tillegg fekk grappa små rosa dåpsdøkker i plast pakka inn i små plastposar. Det låg 6 døkker i kvar pakke. Vidare blir delar av datamaterialet visualisert i ein tabell der bilde og beskriving av gjenstandane er plassert i dei to fyrste rubrikkane. Rubrikken ”val av tematikk for installasjonen” har ei blanding av meir spesifikke og definerte tematikkar frå nokre grupper, mens det er meir overordna stikkord frå andre.

Tabell 2. Bilde og beskriving av utdelte gjenstandar, og studentanes val av tematikkar.

Gruppe	Bilde av utdelte gjenstandar	Beskriving av utdelte gjenstandar	Val av tematikk for installasjonen
Gruppe 1		20 militærgrøne feltvesker med Rauekross symbol som inneheldt enkelt fyrstehjelpsutstyr som gassbind, trykkbandasje og saks	Tablettars betydning i dagens helsesituasjon
Gruppe 2		60 lommelykter frå 60-talet i ulike grønfargar	Diktatur, soldatar, orden i rekkene, overvåking og undertrykking
Gruppe 3		10 grå ullpledd med ei viss mugglukt	Fattigdomsproblematikk og urettferdig fordeling av goder

<p>Gruppe 4</p>		<p>Kvitt stort kamouflasjenett i plast</p>	<p>Å bli sett, sjå, sjå kvarandre, sjå meg</p>
<p>Gruppe 5</p>		<p>30 nipsfigurar 15x10 cm pakka inn i esker med "plastvindaug" på den eine sida</p>	<p>Mani, mengde, orden, samle</p>
<p>Gruppe 6</p>		<p>30 samanrulla innpakka bandasjer, rundt 20 pakkar barberblad og rundt 40 plastkammar i ulike pastellfargar</p>	<p>Endringar i kjønnsrollemønster, uklare grenser</p>
<p>Gruppe 7</p>		<p>Ei stor kasse med golfballar og eit innramma oljemaleri av ein låve med ein traktor på låvebrua</p>	<p>Bønder på Jæren livnærar seg ved å leie/selge jordområder til golfklubbar</p>
<p>Gruppe 8</p>		<p>Ei mengde ubrukte sakser surra saman med grov hyssing. Ei rekke små rosa dåpsdokker i past i plastposar med 6 dokker i kvar pakke</p>	<p>Abortproblematikk</p>

Studentane skapte historier gjennom ulike plasseringar, kombinasjonar og bruk av verkemiddel og tilleggsmaterial. Desse historiene hadde samfunnsengasjerte tematikkar. Teksten blei brukt på ulike måtar i installasjonane.

Casestudie 2: "Å gje form til ei ytring"

Casestudie 2 starta med den same førelesinga som ved case 1 – i den grad ei førelesning med same tankegang, bilderekke, stikkord og teoretisk forankring blir den same 1 år etterpå. Etter førelesinga fekk gruppene utdelt oppgåveteksten. Oppgåveteksten (vedlegg 5) blei gjennomgått, og rammer og mulegheiter blei òg her gjort tydeleg gjennom eksemplifiseringar frå førelesinga, og gjennom forklaringar på korleis dette skulle gå føre seg. Vidare blei studentane delt inn i grupper. Studentane fekk gjennom oppgåva utdelt same pensumlitteratur som i case 1, som dei òg her skulle lese og bruke i perioden. Resten av den fyrste dagen, og heile neste dag (dag to) var sett av til individuell lesedag av pensumlitteratur. Tanken var at studentane då kunne relatere førelesinga, oppgåveteksten og sine egne idear, tankar og ytringar til litteraturen.

I case 2 skulle studentane materialisere ei ytring (vedlegg 5). Ved hjelp av gjenstandar og ulike material (stoffleg og/eller ikkje stoffleg) skulle dei gje form til eit valfritt tema eller tematikk. Installasjonen kunne ta for seg noko studentane lurte på. Det det kunne vere eksempelvis ein kommentar til, spørsmål om, eller kritikk til, ei sak, ein situasjon, ein tendens eller ei hending. Dei kunne vere filosoferande, undrande, provoserande, spele på humor, eller vere skarpe. Vidare var det òg i case 2 eit krav å bruke skriven tekst i installasjonen. Studentane kunne velje korleis dei gjorde bruk av tekst i installasjonen. Ved hjelp av eksempelvis fargar, material, tekstur, bilde, lyd, lukt, gjenstandar og tekst skulle studentane vidare gje ytinga ei form. Òg her skulle dei prøve ut minst fem løysingar, og dokumentere desse med foto. Diskusjonar og grunngjevingar kring bodskap, val av tematikk, bruk av tekst, verkemiddel og kva dei ulike løysingane kommuniserte skulle studentane dokumentere i ein grupperapport.

Den tredje og fjerde dagen var sett av til ei obligatorisk vegleiing på 1 time og 15 minutt pr. gruppe. Her skulle gruppene legge fram kva tematikkar dei ynskte å ytre seg om. Dei skulle òg komme med tankar på korleis dei tenkte å presentere ytringa. Under vegleiinga stilte eg spørsmål til korleis studentane tenkte, kva

planane for installasjonen var og kvifor, og på kva måte dei ville ytre seg om dei valte tematikkane. Under vegleiinga skreiv eg ned stikkord som eg der og då meinte var av interesse i forhold til situasjonen.

På slutten av den fjerde dagen møttest heile klassa for å diskutere fordeling av plassar. Gruppene blei spurde om dei hadde særskilte ynskje til plassering, om dei eksempelvis ynskte hjørne, stor eller liten veggplass, eller ville plassere seg midt i rommet. Dei studentane som hadde særskilte ynskje fekk desse oppfylt, mens dei som var likegyldige til plassering, fekk resterande plassar. På denne måten fekk alle installasjonane ein viss avstand rundt seg. Ved dette møtet blei det òg tatt opp om nokon trengte spesifikke material eller gjenstandar, og om nokon hadde, eller kunne vere behjelpelege med å skaffe dette. Dei resterande dagane jobba studentane med det skapande arbeidet. I denne perioden var eg til stades både som lærar og deltakande observatør. Eg tok notatar om det var hendingar, eller kommentarar som blei sett som relevante eller interessante for prosjektet.

Studentane hadde ulike tematikkar dei ytra seg om: Ei gruppe problematiserte personvern, det private og offentlege og grensene i dagens mediasituasjon. Ei anna gruppe ville materialisere følelsen av einsemd og redselen og anonymiteten av å vere i ein storby. Problematisering av såkalla sexfikserte barneleikar var ei gruppe sitt tema. Ei av gruppene ville ytre ein kritikk til samtidskunst; at denne form for kunst var lettvin, og at ein ikkje hadde behov for ferdigheiter for å lage slike uttrykk. Dagens situasjon kring eldrepolitikk og dei manglande ressursane ved gamleheimar var ein tematikk. Ei gruppe problematiserte forureining, nedhogging av regnskogen og konsekvensar dette gjev for miljøet, og for befolkninga. Den siste gruppa ville gjennom ein ønskebrønn problematisere fordelingspolitikk og bistandspolitikk. Tabell 3 på neste side illustrerer val av tematikk for ytringane, og val av modalitetar som skulle materialisere og gje form til ytringa.

Tabell 3. Beskriving av studentanes tematikkar og val av modalitetar.

Gruppe	Val av tematikk	Val av modalitetar
Gruppe1	Problematisering av personvern, det private og offentlege og grensene i dagens mediasituasjon.	Bord med duk, tre stolar, glas, smørpakke juicepakke, syltetøyglass, kaffipulver, barnekopp, tallerkenar og smørknivar. Radio, spindellev, lite bord, hylle med bøker, oppslagstavle med gjeremål, kubbelys, genser, fleire innramma foto av ei trafikkulykke, innramma portrett, manipulert riksavis, kjøkkengardiner, gulvteppe, feiekost, dørskilt.
Gruppe2	Følelsen av einsamheita, redselen og anonymiteten av å vere i ein storby.	5 kvite utstillingskasser i ulike storleikar med ulik plassering, storbysiluett av svart elektrisk teip, tekst og blått lys.
Gruppe 3	”sexfikserte” barneleikar.	To utstillingsmontarar med 10 barbie dukker og ein barbie Ken i dristige sexrelaterte stillingar, to lyserosa gardiner, ei babydukke i babykorg, ein kvit pidestall, tekst og rødt lys projeksjert av ein overheadmaskin med svak durelyd.
Gruppe 4	Kritikk til samtidskunst; denne form for kunst er lettvinnt og det er ikkje behov for ferdigheiter for å lage slike uttrykk.	To staffeli, to speil, tekst, gult lys og wonderbaum.
Gruppe 5	Dagens situasjon kring eldrepolitikk og dei manglande ressursane ved gamleheimar.	Stol, nattbord med open skuff med kle, pute i korssting, stoff, brodert bilde, strikkekurv med garn og strikkepinnar. Avis med dødsannonser, kryssordbok, hekleduk, ei rekke innramma familiebilder. Knaggrekke med kjole og veske. Plakat med tekst. Gåstol og bekken med gul veske.
Gruppe 6	Problematisering av forureining, nedhogging av regnskogen og konsekvensar dette gjev for miljøet og for befolkinga.	Fleire foto av; isbjørn i issmeltande hav, nedhogging av regnskog og forureina fabrikkområde. Ein hoggestabbe med øks og arbeidshanskar plassert på ein pidestall. Ei vannkran, tekst og svarte kasser forma til ein fabrikk med svart halvtova ull ut av pipa.
Gruppe 7	Problematisering av fordelingspolitikk og bistandspolitikk.	Mengder av gamal murstein murt opp som ein brønn. Ein collage med foto av desperate, triste, fortvila og fattige personar og strekkande dukkehender i plast satt på høgkant. Pleksiglass, ein rekke myntar, tekst og lang rød løpar.

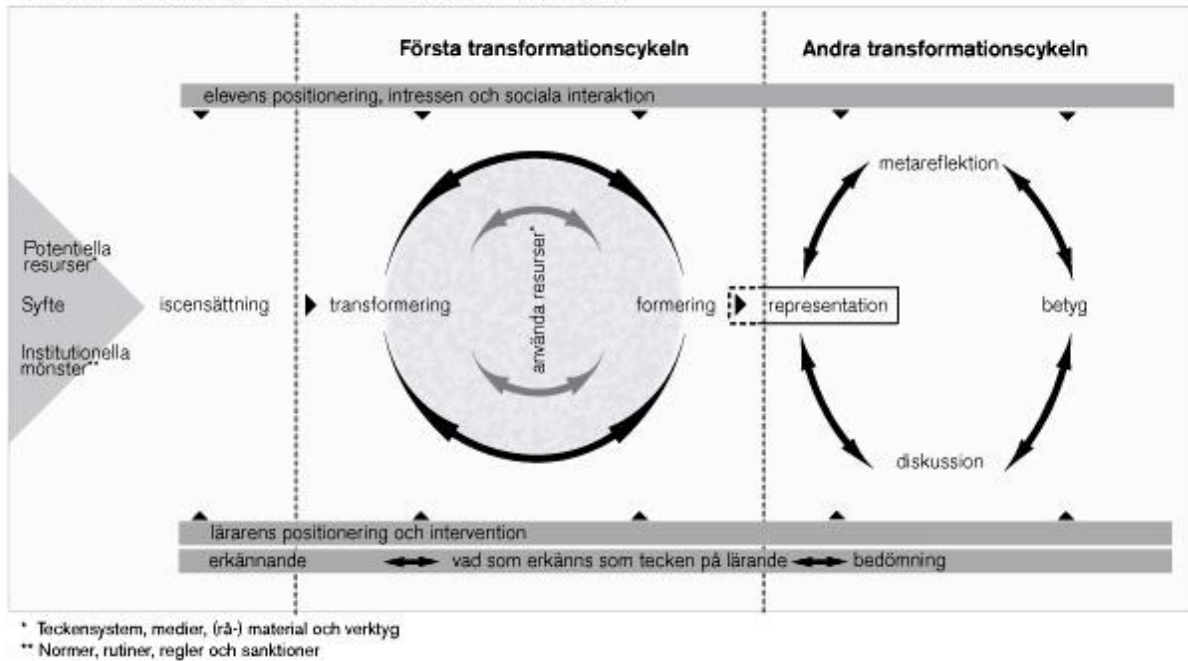
Mens studentane i case 1 skapte historier undervegs i den skapande prosessen, hadde studentane i case 2 på førehand bestemt seg for ein tematikk. Gjennom ulike modalitetar, kombinasjonar og bruk av verkemiddel blei tematikkane spissa inn til

meir tydelegare ytringar. Som ved case 1, hadde ytringane òg her samfunnsengasjerte tematikkar. Ei gruppe hadde ei meir personleg ytring, mens ei anna ytring var meir knytt til refleksjon over samtidskunsttrykk. Òg her var det ulike måtar studentane brukte teksten på.

Analysestrategi

Frå eit læringssynspunkt blir analysar av kva studentane har gjort og kvifor dei har gjort dette sentralt. Når ein vil forstå teikn- og meiningsskaping, tydeleggjer Selander og Kress viktigheita av å avgrense for å få handterbare analyseiningar. Då kan ein etterpå analysere handlingar som blir lenka til kvarandre, val som blir gjort, kva type av teikn som blir skapt, og kva type av representasjon som blir forma (Selander & Kress, 2010, s. 106–107). Hendingar skjer sekvensielt over tid. For å kunne analysere meiningsskaping både i formelle og uformelle læresituasjonar vel difor Selander og Kress å dele opp aktivitetar i sekvensar. Modellen på neste side syner ei kronologisk sekvensering av læreprosessar. Den blir beskrive som eit teoretisk kart for å beskrive og analysere forma av ein læresekvens. Modellen visualiserar ei punktuering og er oppbygd kring; 1. Kontekstuelle innrammingar som er føresetnadar for aktivitetane og isenesettinga av ein aktivitet. 2. Den fyrste transformasjonssyklusen, der elevane ved hjelp av ulike ressursar arbeider med informasjon og formar si eiga forståing. Og til slutt 3. Den andre transformasjonssyklusen, der arbeidet og resultatet av arbeidet blir vurdert, diskutert og gitt ei betydning – noko som synleggjer den rådande erkjenningsskulturen i ein spesifikk samanheng (Selander & Kress, 2010, s. 113).

DESIGN AV EN FORMELL LÄRSEKVENSS



Figur 5. Ein formelt innramma læringssekvens (Selander & Kress 2010, s. 114).

Ved hjelp av stjerner blir rolla til dei ulike punkta visualisert i modellen. Eksempelvis har *potentielle resurser* og *använda resurser* ei stjerne som viser til teiknsystem, medium, (rå) material og verktøy. Punktet som tek for seg *institusjonelle mønster* er merka med to stjerner og inneheld normer, regler og sanksjonar. Vidare ligg to grå felt horisontalt oppanfor og nedanfor transformasjonssirklane. Desse er både med på å ramme inn, og å påverke transformasjons prosessane. Same funksjon har òg trekanten til venstre i modellen. Dei horisontale felte og punkta som ligg i trekanten blir dermed både kontekstuelle innrammingar og føresetnadar for aktivitetane. Sekvenseringa i modellen understrekar poenget med å sjå ein aktivitet som ein serie av delaktivitetar.

En representation ser vi som ett uttrykk för hur en person (eller ett kollektiv) oppfattar världen. En representation är alltså inte någon sann återspeglning (korrespondens) av hur något "er", utan den uppmärksammar endast vissa framträdande drag i ett specifict sammanhang (Salander & Kress, 2010, s. 36).

Modellen delar opp hendingar i avgrensande sekvensar. Den blir brukt som eit verktøy for å identifisere ulike steg og val innan teikn- og meiningsskapande

aktivitetar. I denne studien blir modellen brukt for å strukturere analysearbeidet av dei skapande prosessane. Sekvensane er her med å vegleie dei ulike fasane i prosessane. Tankegangen, oppsettet og fleire av omgrepa frå modellen blir òg tatt med i analysearbeidet. Transformeringsane i dei skapande prosessane blir såleis ein måte å forstå korleis teikn og meiningsskapinga føregår i dei to casane.

Studentanes egne rapportar over undervisningsperioda er valt som kjeldegrunnlag. Rapportane dokumenterer i tekst og foto kva studentane gjer, kva val dei har gjort og grunngjevingar for kvifor. Analyseringa undersøker korleis studentane bruker ulike ressursar for å skape teikn og meining. Studentrapportane legg vekt på studentanes egne erfaringar. Gjennom rapportane dokumenterer dei kva som var tenkt på dei ulike stadia, og kvifor dei tok dei vala dei tok. Dette gjer at eg kan sjå dei ulike stadia som ei kronologisk sekvensering av prosessen. I rapportane måtte studentane uttrykke seg ved hjelp av skrift og multimodale språk. Det gjorde at studentane måtte sjå dei skapande prosessane frå tanke til ulike tekstar. I dette skjer det ei refleksivitetsauke, eller med Kress og Salanders (Selander & Kress, 2010) termar så skjer det ein metarefleksjon. I rapportane måtte studentane transformere ideane til ulike løysingar, og vidare transformere og sekvensere prosessen til ord og omgrep. Studentane måtte såleis omforme sine forståingar og handlingar ved hjelp av andre teiknsystem, noko Kress (Kress, 2010) kallar transduction. Vidare blir studentrapportane støtta av at eg deltok som deltakande observatør i undervisningsopplegget, og at eg sporadisk gjorde egne notatar undervegs i opplegget. Bakgrunnsinformasjonen eg fekk gjennom den deltakande observasjonen blir òg tatt med inn i analyse og tolkinga av studentanes rapportar. Rapportanes beskrivingar av prosessen og mine notatar og erfaringar som deltakande observatør, gav meg dermed fleire inngangar til å studere studentanes prosessar.

Utveljing av studentgrupper for analyse

Arbeidsprosessane til tre grupper i case 1 og tre grupper i case 2 er valgt ut for vidare analyser. Vala er ikkje gjort utifrå spesifikke utvalskriterium, men utifrå ein tankegang om at utvalet skulle ha ein viss representativitet, gje rike beskrivingar, synleggjere kompleksiteten og kunne vise til studentanes navigerande prinsipp i prosessane.

Casestudie 1

Som tabell 2 (s. 112–113) trekk fram så valte studentane ei rekke samfunnsengasjerte tematikkar i installasjonane. Gruppe 1, 2, 3, 7 og 8 tok opp tematikkar med ein politisk brodd kring alt frå styresett, lovgivnad og situasjonar i dagens samfunn. Av desse blei gruppe 1 og 2 tatt ut for vidare analyser. Gruppe 1 blei tatt ut fordi gruppa var eigna til å vise kompleksiteten i dei skapande prosessane. Gjennom prosessane var dei inne på ulike historier som blei blanda saman i sluttproduktet. Det var òg ynskjeleg å få med gruppas bruk av logo som modalitet og måten gruppa integrerte bruken av tekst i installasjonen. Gruppe 2 blei valt ut på grunn av rike beskrivingar i rapporten som steg for steg, gjennom bilde og ord gjorde det lett å følgje prinsippa i den skapande prosessen. Gruppe 4, 5 og 6 hadde òg samfunnsmessige tematikkar, men desse gjekk meir i retning av mellommenneskelege forhold og sosiale spørsmål. Av desse blei gruppe 4 valt ut. Dette var den einaste gruppa som hadde gjort bruk av lyd som modalitet og var difor ynskjeleg å ha med i utvalet.

Casestudie 2

I case 2 blei gruppe 2, 5 og 6 valt ut for vidare analyse. Som tabell 3 (s. 116) syner så låg òg her ei stor grad av samfunnsmessige tematikkar til grunn for studentanes installasjonar. Både gruppe 1 og 5 hadde ein utstrakt bruk av kvardagslege gjenstandar. Begge installasjonane var bygd opp kring tanken om å gjenskape eit rom. Av desse to blei gruppe 5 valt ut. Gruppe 6, 7 og 3 hadde alle problematiseringar av samfunnsmessige forhold som tok for seg konsekvensar av

samfunnsmessige forhold og livsførsel. Av desse tre blei gruppe 6 valt ut. Gruppa representerer dei tre gruppenes tematikkar. I tillegg blir gruppe 6 brukt som eksemplifisering for å synleggjere problem som fleire av gruppene hadde i startfasen av den skapande prosessen. Gruppe 2 hadde, (som gruppe 4, 5 og 6 i case 1) ein tematikk som konkretiserte mellommenneskelege forhold. Rapporten til gruppa hadde òg mange bilde og beskrivingar som viste korleis prosessen gjekk føre seg. Utifrå ein tanke om å trekke ut tendensar i studentanes tematikkar blei gruppe 4 valt vekk. Dette var den einaste av 15 grupper med ein meir metakunstnarisk tematikk.

Ved å eksemplifisere gjennom kunst og handverksfagets læringsmiljø og konkrete læresituasjonar viser neste kapittel korleis denne teikn- og meiningsskapinga føregår. Nokre representative utval av studentarbeida blir brukt som eksemplifiseringar for å trekke fram korleis dei skapande prosessane kan gå føre seg når ein studerer desse på mikronivå.

Teikn og meiningsskaping i skapande arbeid med installasjonar

Studentanes skapande prosessar har likskapar med profesjonelle kunstnarar sine prosessar. Likevel kan dei ikkje samanliknast når det gjeld meiningssinnhald sidan hensikta med prosessane og samanhangen dei skjer i er forskjellig. For studentane er dei skapande prosessane knytt til ein fagdidaktisk undervisningskontekst innanfor oppgåvetekstens mål og handlingsramme.

Resultata frå hovudstudien er i dette kapitlet delt inn i casestudie 1 og casestudie 2. Fyrst blir resultata frå tre studentgrupper i *case 1* beskrive i underrubrikkane: *Lommelykter, fyrstehjelpsvesker og kamuflasjenett*. Etter kvar av desse underrubrikkane kjem ein samanfattande kommentar kring resultata før det kjem ei analyse av casestudie 1. Vidare blir resultata frå tre studentgrupper i *casestudie 2* presentert i underrubrikkane *storby, menneskeskapt forureining og eldrepolitikk*. Òg her kjem ein samanfattande kommentar av resultata etter kvar av underrubrikkane og vidare ein analyse av case 2.

Case 1: "Når ting fortel historier"

Lommelykter

Gruppe 2 fekk utdelt rundt 60 lommelykter frå 60-talet som gjekk i ulike grøntonar. Som framgangsmåte skulle studentane kople konnotasjonar til gjenstandane. Studentane måtte prøve ulike løysingar og diskutere kva dei opplevde i møte med lommelyktene. Desse orda og omgrepa blei trekt fram i rapporten: "Diktatur, overvåking, utvelging, rasediskriminering, fengsel, tropper, orden, ro i rekkene, å bli satt i bås". I rapporten argumenterar dei for orda i forhold

til ”tingenes forhistorie”. Studentane visste at lommelyktene kom frå eit heimevernslager. Lommelyktene blei kopla til militære, sjølv om denne type lommelykter var vanlege i andre brukskontekstar på 60-talet. Grunngevingane kan òg koplast til at lommelyktene går i meir kamuflasjebrune, blåe og grønne fargar. I arbeidet med installasjonane såg studentane ikkje kvar lommelykt for seg, men dei såg mange like – som soldatar i militære, eller som ei form for uniformering.

Lommelykter: Installasjon 1

Nokre av omgrepa kom etter at studentane hadde prøvd lyktene i ulike kombinasjonar. I *installasjon 1* (foto 1) er lommelyktene sett opp i rekker. I utprøvinga av komposisjonar og ensemble kom der fram ulike historier. Verkemiddel som rytme, gjentaking, mengde og formasjonar blei kopla til militære, eller situasjonar der ei ordning av mengder og delar er sett i system. Lommelyktene var gamle – ”fra krigens dager” kommenterte studentane i rapporten. Lommelyktene er derimot laga på 60-talet – altså lenge etter krigen. Studentane kopla *kvar* lommelyktene kom frå og at dei er gamle, og fekk assosiasjonar til 2. verdskrig. Dermed går konnotasjonane over mot fenomen som er knytt til krig, kopla med mengde, militære, uniformering og troppar.



Foto 1. Lommelykter i ulike rekker (foto; studentgruppe 2).

Lommelykter: Installasjon 2

I *installasjon 2* (foto 2) tok studentane ei tjukk isoporplate inn i utprøvingane. Isoporplata var grå, ikkje kvit som dei mest typiske isoporplatene er. Plata er ru med gråsjatteringar og liknar materialmessig meir på betong, eller stein. I rapportane kopla studentane utprøvinga i foto 2 til soldatar og minnesmerke.



Foto 2. Isoporplate og lommelykter i formasjon (foto; studentgruppe 2).

I samanstillinga lagde gruppa ei historie der isoporplata og lommelyktene blei til eit minnesmerke over andre verdskrigen. Isoporplata gjekk dermed frå isoporplate til minnesmerke. Lommelyktene si oppstilling i ein spiss gjev ei monumental form. I rapporten beskriv studentane lommelyktene som soldatar i ein militærformasjon. Gruppa kopla òg bruksfunksjonen til lyktene inn i utprøvingane. Lommelykter har som funksjon å lyse opp. Bruksfunksjonen blei i diskusjonane kopla til militære, og studentane kom inn på overvaking, det å sette lys på, eller sette fokus på noko. Studentane forklarte at lommelyktene pga. sitt lengde- bredde format såg ut som menneske med hendene inn til kroppen, der sjølve lysdelen var ansiktet. Lommelyktene gjekk dermed frå lommelykter til å bli menneske, pasifiserte soldatar eller offer. Dette var konnotasjonar som kom på grunn av lommelyktenes fysiske utforming.

Lommelykter: Installasjon 3

I *installasjon 3* (foto 3) er nokre av lommelyktene sett på ei utstillingskasse og ser ned på dei andre. Fem lommelykter står på det studentane i rapporten kallar ein pidedestall. Omgrepet pidedestall er eit kulturelt og kunstinstitusjonelt omgrep, og ein praksis for det å verdiheve noko. Pidedestallen er difor ikkje berre noko lommelyktene står på, den er òg meiningsberande. Gjennom plasseringa ville studentane kommunisere at dei fem lommelyktene er opphøgde. Dei ser ned på dei andre lommelyktene og lyser på, eller overvakar dei. Studentane diskuterte seg imellom at pidedestallen skulle representere ein maktposisjon. Høgde er såleis eit mode. Høgda gjev ei form til installasjonen, men i stor grad er høgda her meiningssskapande.

Nokre lommelykter er samla kring pidedestallen. Resten av lommelyktene, eller ”personane”, er vendt i ulike retningar. Òg her er plasseringa meiningssskapande. Den uorganiserte plasseringa av lyktene på golvet skulle representere at det var inga styring eller ramme; personane er ikkje tvinga inn i eit system.



Foto 3. Lommelykter på pidedestall (foto; studentgruppe 2).

Lommelykter: Installasjon 4

I *installasjon 4* (foto 4) er òg overvaking eit tema. Men dette er ei anna form for overvaking, og ein annan måte å kommunisere maktperspektivet på enn i installasjon 3.



Foto 4. Lommelykter i firkantform (foto; studentgruppe 2).

I den fjerde installasjonen held tre lommelykter i midten kontrollen. Den firkanta forma lommelyktene står i viser til eit system, orden eller ei ramme som lommelyktene, soldatane, eller ofra må halde seg innanfor.

Lommelykter: Installasjon 5

Det endelege forslaget i *installasjon 5* (foto 5) inneheld både kassa og isoporplata. Alle lommelyktene, unntatt ein, er vendt mot lommelyktene på pidestallen. Dei står i stram formasjon på rekker og kan gje assosiasjonar til ei militær oppstilling i giv akt. Oppe på pidestallen står ei lommelykt framføre som ein ledar, mens dei andre står plassert bak som tilhengarar, eller Body gard. Isoporplata fungerer som ei ramme og viser til eit system som formar lommelyktene. Lommelyktene står heilt på kanten og gjev ikkje rom for store bevegelsar.

Modalitetanes indre logikk, oppbygging, tradisjonar og verkemiddel er bygd inn i modalitetane. Dette kom tydeleg fram gjennom måten studentane brukte farge og form som modalitet. Studentane snakka seg imellom om korleis dei skulle få fram effekten om det opphøgde, samtidig som system og overvakingstankane frå

tidlegare utprøvingar blei tatt med. Studentanes løysing blei eit vertikalthengt raudt rektangel i papp (foto 5). Fargen er her sentral for å gje mening til installasjonen. Raudfargen har kulturelle tydingar til kommunisme, til Mao og som igjen kan gje vidare denotasjonar til diktatur. Raudfargen kan òg via symbolikken gje tydingar til fare og, eller lidenskap.

Ei av lommelyktene på isoporplata er vendt andre vegen. Denne lommelykta skil seg i farge frå dei andre lommelyktene. Studentane skapte i prosessen ei historie om krig, orden, overvaking og at ein har brote ut. Gruppa diskuterte seg imellom om bruk av tekst, og valte å kople inn tekstar til Aung San Suu Kyi for å gje historia ein kontekst. Aung San Suu Kyi kan bli sett som ein prototype på ein som har mot til å bryte ut og stå aleine i eit system. Ho er ei dei fleste veit kven er, og kan med sin kamp for demokrati mot militærjuntaen i tidlegare Burma såleis vere med å personifisere, eller konkretisere fenomenet med undertrykking, maktperspektivet og at nokon tør å bryte ut. Som tekst valte studentane tittelen frå boka hennar, og tittelen på ei kjend tale: ”Freedom from fear”.



Foto 5. Lommelykter i rekker på isopor (foto; studentgruppe 2).

Teksten er plassert med ein nøytral font på ein papirstrimmel nær den vendte lommelykta. Eit anna kjent sitat frå boka er: "It`s a shame not to turn their back on them". Studentane trekte berre fram "it`s a shame", og plasserte dette midt på pidestallen. For å kople dette til Aung San Suu Kyi må ein kjenne til boka. Om ein ikkje kjenner boka og tittelen, gjev teksten likevel nøklar til å kunne understreke noko av kjerna kring system, frykt og fridom som studentane ville fortelje om. Dermed fungerte teksten som ei meiningskopling mellom modalitetane. Lommelyktene, isoporplata, teksten og den farga pappen representerer ulike sider kring makt og undertrykking. Historia blei til i møte og i samhandling mellom gjenstandane, utprøvingane, samfunnsfenomen, studentanes erfaringar, interesser, assosiasjonar og krav i oppgåveteksten.

Lommelykter: Samanfattande kommentar

Studentanes installasjonar viser ein sosial funksjon og knyter seg til sosiale, historiske, kulturelle og samfunnsmessige tematikkar. Arbeidet med installasjonane handlar om isenesettingar av material, gjenstandar, tekst, hendingar, fenomen, situasjonar, interesse, kunnskap og erfaringar. I den skapande prosessen blir desse komponentane aktivisert, men òg iscenesett. Arbeidsprosessen føregår såleis i eit rom som er iscenesett og forbunde med omverda, og der evne til å gje mening er avhengig av så vel omverda som isenesettinga. Det relasjonelle sambandet mellom studentane, modalitetane og situasjonen den oppstår i, spelar med dette ei sentral rolle. Det er samanstillinga, eller isenesettinga mellom dei ulike modalitetane, som skaper fortellinga. I denne meiningsskapande teiknprosessen formidlar studentane ei historie og si forståing for det sosiale miljøet kring kommunikasjonsprosessen. Det narrative gjev dermed ei mulegheit for meiningsskapning der dei ulike delane blir sett i ein heilskap. Val som studentane gjer i prosessen seier noko om studentane, og blir ein indikasjon på deira erfaringar og interesser. Vala seier òg noko om dei potensielle ressursane studentane har for handa, deira kunnskaps- og forståingsformer, rammer for oppgåva, institusjonelle mønster og diskursar innan fagområde.

Lommelyktene går frå å vere bruksobjekt, til å få ein semiotisk funksjon. Dette er det òg kunstinstusjonelle bestemningar som gjer. I denne overgangen ligg ei kontekstualistisk forståing og ei auka merksemd for det som ligg utanfor installasjonens fysiske rom. Desse bestemningane gjev studentanes installasjon ei semiotisk betyding då det installerte verket blei danna i samspelet mellom dei ulike modalitetane og kontekstane som arbeidet dreg inn. Lommelyktene er likevel ikkje berre teikn på noko då tankane og historiene ikkje eksisterte på førehand, men nettopp i kraft av at studentane fekk desse utdelt. Lommelyktene blei difor ei form for katalysator – det som sette i gang assosiasjonane, tankane, minna og erfaringane. Følelsane, opplevingane, erfaringane og kunnskapen låg på ein måte gløymt i lommelyktene som blei presentert for studentane. Lommelyktene blei då ei form for reiskap til å fasthalde ein konkret refleksjon. Dette er ikkje ein språkleg refleksjon – ei omgrepsleggjering, men snarare ei tingleggjering. Arbeidsprosessane med lommelyktene er ein måte å kroppsleggjere erfaringar på, og gjere elles så immaterielle fenomen både praktiske og konkrete. Dette viser at det ligg eit stort meiningspotensiale i gjenstandar som modalitet i skapande prosessar med installasjonar.

Studentane skilte ikkje mellom lommelyktenes fysiske utforming, betyding, bruk eller funksjon. Produksjonen av installasjonane skjedde både i sjølvne laginga av historier, og i omarbeidingar der studentane transformerte og skapte eit budskap. Dei skapande prosessane har såleis semiotiske, konseptuelle og affektive kjenneteikn; og alle desse tre føregår samtidig. På den måten blei studentanes meiningar og erfaringar frå tidlegare praksis til stades som eit potensial for meining. Betydinga blei altså materialisert som i tilfelle med suvenirar, eller gjenstandar med affeksjonsverdi – i det tinga blei gjett betyding. Lommelyktene opptretr såleis som aktørar, ikkje som objekt i betydinga av passive produkt.

I studentanes konnotasjonar blei lommelyktene kopla til militære. Gruppa tok tak i ulike underkategoriar innan krigs fenomenet, og desse underkategoriane blei blanda saman i dei ulike forslaga. Studentane har ikkje sjølvne opplevd dette, men hadde

kunnskap og opplysningar frå tidlegare skulegang og ulike medium. Det er difor i større grad her snakk om ei kollektiv erindring og kollektive denotasjonar som er tillært, og i stor grad samfunnskapt og mediert. Lommelyktene seier ikkje noko i seg sjølv om verdi, tru eller behov. Det krev at det allereie er bygd opp eit betydingsunivers kring tinga. Dette viser at studentanes erfaring, assosiasjonar, minne og følelsar har ein samanheng med diskursar og betydingsskriving. Installasjonane med lommelyktene har både ei materiell og sanseleg som ei diskursiv side og det er ein samanheng mellom desse. Arbeidet med installasjonane aktiviserte dei ulike komponentane, og sette i gang ei meningsskaping hos studentane. Prosessen starta med presentasjon, i det studentane blei presentert for lommelyktene. Utifrå lommelyktene fekk studentane ei rekke tankar, assosiasjonar og følelsar. Vidare gjekk prosessen via representasjon, når lommelyktene blei transformert, tolka som teikn og sett i narrative samanhengar. Prosessen enda i ein presentasjon av representasjonen, som då er den endelege materialiseringa og realiseringa av teiknskapinga – sjølvve installasjonen.

Fyrstehjelpsvesker

Gruppe 1 fekk utdelt ca. 20 fyrstehjelpsvesker frå heimevernets overskotslager. I veskene låg fyrstehjelpsutstyr som bandasjer, sterile kompresspakkar og saks.

Fyrstehjelpsvesker: Installasjon 1, 2 og 3

I installasjon 1 nytta studentane rytme og gjentakning (foto 6). I rapporten forklarar dei at veskene blei stilt opp på rekker ”som om det var tre rekker med soldatar”.

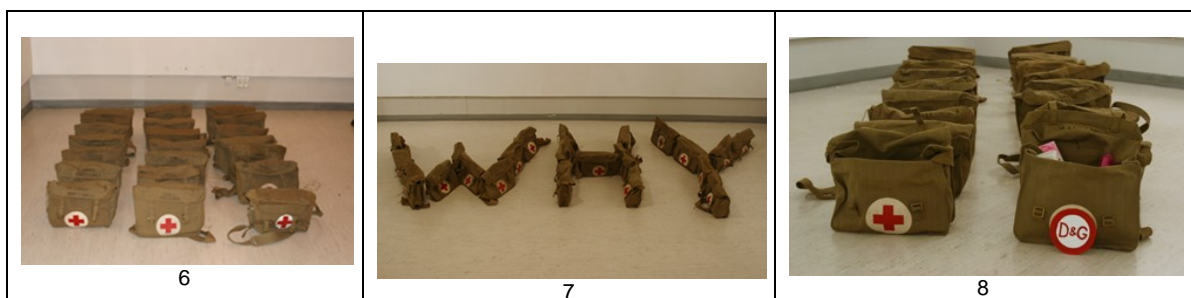


Foto 6, 7 og 8. Fyrstehjelpsvesker i ulike utprøvingar (foto; studentgruppe 1).

I *installasjon 2* (foto 7) fekk veskene ein bokstavformasjon som danna ordet ”why”. Her ville studentane seie noko om at ”krig er meningslaust”. Her blei oppstillinga av veskene transformert til eit krigstematisk narrativ som er knytt til veskenes funksjon og bruksområde. Studentane viser ikkje til eigne erfaringar, men til samfunnets kollektive erfaringar til krig. I *installasjon 3* (foto 8) er veskene sett i to rekker. Grappa skriv i rapporten at dette ”symboliserer fyrstehjelp i 1942 kontra fyrstehjelp i 2010”. Den eine rekka har Raudekross symbolet, og den andre har Dolce & Gabbana logoen, begge i same farge og storleik. Dolce & Gabbana er eit verdskjent Italiensk motehus kjent for sine eksklusive og dyre moteklede, og for å ha kledd opp ei rekke Hollywood skodespelarar. I denne veska ligg ikkje gassbind, trykkbandasje og saks, men diverse ”skjønnheitsartiklar” som hårfjerningskrem, hudkrem, hårspray og børste. Produkta i veska kan bli sett som daglegdagse produkt i ei ”vanleg” toalettmappe, og kan såleis representere sider ved studentanes sosiale og kulturelle kvardag. Bruken av dei ulike produkta, samanstillt med logoen og veskene, skaper ikkje berre narrativ – det transformerer heile fyrstehjelpsomgrepet, og blir ein kommentar til dagens samfunn. Samanstillinga av fyrstehjelpsveskene, dei ulike produkta, og Dolce & Gabbana logoen presenterer ei anna historie enn i installasjon 1 og 2: Dette er ei historie som seier noko om merkevarebygging, marketskrefter, identitet, skjønnheitsideal og det seier noko om kva som blir sett som viktig (som fyrstehjelp) i dagens samfunn.

Fyrstehjelpsvesker: Installasjon 4

I *installasjon 4* (foto 9) valte studentane å bruke ei kjøttkvern og ei pilleeske. Tankane bak det endelege forslaget oppsto, på same måte som i lommelykt eksempelet, gjennom transformasjonane og isenesettingane i den skapande prosessen. Historia blei til gjennom dialog med veskene, studentanes interesse og intervensjonar, dei potensielle ressursane og casestudias handlingsramme. I rapporten blir tanken bak den endelege installasjonen beskrive som ”at dagens

fyrstehjelp fort kan bli ei pille. Kjøttkverna har vi brukt som transformasjonssymbol, ein puttar noko oppi kverna og ut kjem det noko anna”.



Foto 9. Fyrstehjelpsvesker, kjøttkvern og pilleeske (foto, studentgruppe 1).

Kravet (vedlegg 4) med å nytte modaliteten tekst i installasjonen løyste studentane med å bruke humoristiske og sarkastiske verkemiddel. Studentane laga si eiga ”Parapillamol” eske. Bodskapen på pilleeska er: ”uansett ubehag, så finnes det ein pille” (foto 10 og 11). Studentane har tatt logoen, fargane og layouten til ei Paracetamol eske, men gitt den namnet Parapillamol (eit oppdikta namn, men som har tydelege referansar til Paracetamol). Studentane har òg gjort pille eska ein god del større enn normalt. Dette underleggeringsprinsippet seier noko om at den ikkje er ekte. Det kan òg skape nysgjerrigheit, og lokke betraktaren nærare og dermed kunne lese teksten. Størrelsen kan òg bli sett utifrå ein tanke om verdiperspektiv som verkemiddel – den er gitt stor betyding.

I den ferdige installasjonen i foto 9 ser ein mengder av vesker som bygger seg opp mot den eine opne veska på toppen. Innhaldet blir derfrå kverna, komprimert og transformert til ei pille som kan løyse alt. Resepten er føreskrive Ola Nordmann der ein skal: ”Ta en pille når du føler deg ille”.



Foto 10.
Pilleeske.



Foto 11. Pilleeske (foto; studentgruppe 1).

Som spesifisering står det at pillen hjelper mot ein kvar antydning til ubehag. Pillen fungerer ”ved kortvarige, langvarige, kroniske, forbigående og evigvarende ubehag. Angitt dosering bør vidare overskridast utan å avtale med lege”. Studentane er inne på litt av den same tankegangen som i installasjon 3, der Dolce Gabbana og skjønnheitsartiklane blei brukt. Studentanes presenterer eit samfunnsfenomen som viser ei auking i nordmenns pillebruk. Pilleeska kommenterar eigenmedisinering, og at ein berre treng å ta kontakt med lege ”om ein vert resistent mot tablettane”. Studentane tek opp ein samfunnsproblematikk og ein haldningstendens til lettvinde løysingar. Dei skriv i rapporten om ei aukande tru, eller snarare eit håp på ”mirakelkuren som skal løyse alt raskt”.

Studentane presenterer dei tomme veskene støtta inn til ei kvit kube. Kuba gjev installasjonen ei form, og er ein stad kverna kan stå på. Dei kvite kubane har òg kunsthistoriske preferansar til pidestall – til det å verdiheve noko og blir dermed òg meiningsskapande. Denne meiningsskapinga er derimot avhengig av at den skapande prosessen føregår innanfor eit mulegheitsrom, der teikna får meining gjennom at studentane held seg til kunst og handverksfagets institusjonelle

mønster og installasjonsgenrens verkemiddel, funksjon og komposisjonsprinsipp. Teikn- og meiningsskapinga er såleis avhengig av verkelegheitas sosiale og kulturelle reglar og forståingsmønster, men òg av eit mulegheitsrom med kunstinstitusjonelle kodar og reglar. Kverna blir presentert som eit ”transformasjonssymbol”, og representerer samfunnsmessige tematikkar og fenomen i dagens samfunn. Studentane diskuterer og reflekterer over val av modalitetar og verkemiddel utifrå både ein representasjons- og presentasjonstankegang. Gjennom ein hermeneutisk prosess blei gjenstandane og dei ulike utprøvingane kopla og tolka. I prosessen bevega studentanes teikn- og meiningsskaping seg vekk frå kvardagsreferansane, og inn i eit fiksjonsrom.

Feltvesker: Samanfattande kommentar

Dei skapande prosessane tek opp samfunnsmessige, kvardagslege og sosiale aspekt. Installasjonane knyter seg til individuelle og samfunnsmessige kontekstar og erfaringsformer, men òg til kunstinstitusjonelle og fagdidaktiske kodar, reglar og erfaringsformer.

Fyrstehjelpsveskene med innhald er det som set i gang studentanes tankar, assosiasjonar og historier. Utsegna i rapportane, studentanes diskusjonar og mine observasjonar viser at den skapande prosessen vidare føregår i en sosial kontekst. Her er studentane i ein kontinuerlig dialog med modalitetane, kvarandre, eigne erfaringar, sosiale og samfunnsmessige fenomen og kunstnariske funksjonar og verkemiddel. Gjennom dialogane og utprøvingane blir det skapt både meining og historier. Produksjonen skjedde både i sjøve laginga av historier, og i omarbeidingar av historier der studentane samanstilte, transformerte og skapte eit budskap. Dei skapande prosessane har såleis semiotiske, konseptuelle og affektive kjenneteikn; og desse tre føregår samtidig. I prosessane transformerer studentane modalitetane gjennom ulike narrativ. Kjøttkverna går frå bruksobjekt til å få ein semiotisk funksjon. Kverna får òg ein transformasjons- og komprimeringsfunksjon. I prosessen formidlar studentane ei historie og si forståing

for det sosiale miljøet som ligg kring kommunikasjonsprosessen. Det narrative gjev såleis ei mulegheit for meiningsskapning der dei ulike delane blir sett i ein heilskap. Studentane bevegar seg vekk frå kvardagsreferansar, og inn i ein kunstfagdidaktisk verden med tilhøyrande kodar og reglar. Denne bevegelsen er sentral for meiningsskapninga. Resultatframstillinga viser at studentane går frå dei utdelte veskene, via individuelle kvardagserfaringar, sosiale og samfunnsmessige tematikkar, og inn i mulegheits verden ved å kombinere fantasi, verkelegheit og installasjonsgenrens verkemiddel og funksjonar.

Kamuflasjenett

For fleire av gruppene, blant anna gruppe 4, blei den utdelte gjenstandens bruksfunksjon sentral for kva historie studentane presenterte. Gruppe 4 fekk utdelt eit stort kvitt kamuflasjenett brukt i heimevernet. I rapporten fortel studentane at dei fekk tankar til det å kamuflere seg. Vidare trekte dei konnotasjonar til personlegheit og identitet. Den endelige installasjonen hadde ”et underliggende tema, ett ytre og indre skall. Gjennom denne prøver vi å kommunisere med betrakterne og presentere et tema”. Kamuflasjenettet blei knytt til ein sosial og samfunnsmessig kontekst der studentane i rapporten trekk fram at ein

i dagens samfunn har vi en tendens til å gå forbi hverandre og kun se på det ytre. Tørr vi ikke lengre å gå inn i hverandres liv og virkelig bli kjent med hverandre? Mange ganger sier vi og opplever vi at det angår ikke meg og distanserer oss fra det som vi blir brydd over (sitat frå studentrapport, studentgruppe 4).

Gruppas endelege installasjon blei eit rom bygd opp av kamuflasjenettet. I midten låg ein menneskefigur under nettet. Lyskjelder lyser opp veggane og figuren, og hola i duken gjev eit mønster på utsida. Studentane beskriv i rapporten at ”åpninga ble markert av at duken var brettet utover som en dørmatte”. Opninga skulle representere ei innbyding – at ein som betraktar var velkommen inn.



Foto 12. Kamuf拉斯jenett forma som eit rom.

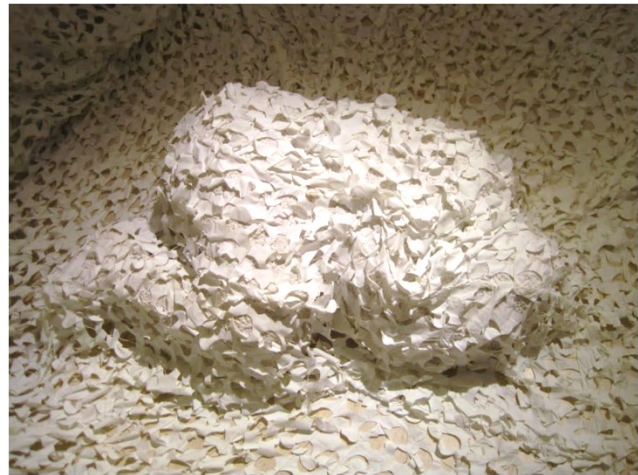


Foto 13. Kamuf拉斯jenett over ein ”person” i fosterstilling.

(Foto; studentgruppe 4).

Studentanes intervensjon, bruk av modalitetar og verkemiddel skapte òg her ei historie der kamuf拉斯jenettets funksjon blei sett i samanheng med mellommenneskelege tematikkar. Studentane diskuterte og reflekterte over identitetsproblematikkar utifrå individuelle, sosiale, kulturelle, kunstinstitusjonelle og fagdidaktiske aspekt. Kamuf拉斯jenettet blei eit kulturelt reiskap som hjelpte studentane å perspektivere omverda i tråd med sine interesser og intervensjonar. I dette blei studentane aktørar innanfor individuelle og sosiale identitetsproblematikkar.

Rommet skal representere deg eller meg: Betrakteren kan hermed gå inn i installasjonen. Det ble en sammenheng med å kunne gå inn i den og temaet, at man kan gå inn i et annet sitt liv. Valget er opp til betrakteren – om den vil og tørr (sitat frå studentrapport, gruppe 4).

Denne gruppa gjorde bruk av opplesen tekst i installasjonen. Eit dikt av Hans Børli (figur 6) blei lesen av ein av studentane og spela i loop i bakgrunnen. Det var lagt inn ein 10 sekunders pause, før opplesinga starta på nytt. Installasjonen aktiviserte òg hørselsansen, og lesinga i loop gjorde at ein som betraktar måtte bruke tid for å få med seg kva som blei sagt, for å kople det dei såg med det dei høyrde, og for å oppleve installasjonen.

'Et er nødvendig'
*Ett er nødvendig – her
i denne vår vanskelige verden
av husville og heimløse:
Å TA BOLIG I SEG SELV.
Gå inn i mørket
og pusse sotet av lampen.
Slik at mennesker på veiene kan skimte lys
i dine bebodde øyne*

Figur 6. Dikt av Hans Børli, henta frå studentrapport.

Kamuflasjetett: Samanfattande kommentar

Kamuflasjetettens bruksfunksjon blei sentral for kva studentane valte som tematikk for sin installasjon der bruksfunksjonen sette i gang samfunnsmessige og mellommenneskelege narrativ. Studentane kommenterte sosiale og samfunnsmessige problematikkar, både i diskusjonar undervegs i prosessen og seinare i rapporten. Prosessane handlar i mindre grad om studentanes individuelle følelsar, men meir om ei konkretisering av mellommenneskelege og samfunnsmessige forhold. Sjølv om studentanes tankar, assosiasjonar og erfaringar kan bli sett som private, var teikn- og meiningsskapinga av sosial og kulturell art, der det var samfunnsmessige tematikkar som låg bak. Representasjonen av installasjonen er dermed ikkje terapeutisk, den er sosial og kulturell. Det handlar i større grad om ei personifisering og materialisering av sosiale spørsmål.

Analyse av casestudie 1

Studentanes prosessar blei sett i gang ved at dei fekk utdelt ei rekke gjenstandar. Utifrå oppgåveteksten (vedlegg 4), kunne ikkje studentane omarbeide dei utdelte gjenstandane. Dei kunne heller ikkje tilføre masse ekstra material. Dei utdelte gjenstandane blei dermed ein del av handlingsramma, og låste i større grad dei

potensielle ressursane. Gjenstandane skulle vidare bli brukt til å fortelje ei historie. Krava i oppgåveteksten, framgangsmåten og mi isenesetting av casane, gjorde at studentane måtte transformere ytre materielle gjenstandar både til indre prosessar i seg sjølve, og til sosiale, historiske og kulturelle fenomen. Dette blei ein transformasjon frå ytre materielle gjenstandar til indre prosessar, og ein prosess der studentane måtte flytte mening i representasjonen.

Isenesettinga i casestudie 1 blir i avhandlinga sett som ein transformasjonsprosess. Denne transformasjonsprosessen blei ei form for *oversetting* då den ikkje involverte skifte i modalitet. Transformasjonen heldt seg innanfor isenesettingas modalitet (dei utdelte gjenstandane), og innanfor den same logikk, men dei skapande prosessane omorganiserte på einingane innan eit heile. Transformasjonsprosessen føregjekk som ein hermeneutisk prosess mellom transformering og studentanes isenesetting av modalitetar. Studentane handla utifrå tidlegare erfaringar og utifrå den tolkinga dei gjorde av situasjonen. Dei skapande prosessane blei dermed eit resultat av studentanes interesse, potensielle ressursar, institusjonelle mønster og oppgåvas handlingsramme. Såleis blei modalitetane kontekstualisert i dei skapande prosessane, det vil seie at dei blei sett inn i ein naturleg samanheng innanfor institusjonelle mønster, oppgåvas handlingsramme og studentanes forståing av situasjonen. Arbeidet med installasjonane handla om isenesettingar av blant anna material, gjenstandar, tekst, hendingar, fenomen, situasjonar, interesse, kunnskap og erfaringar. I den skapande prosessen blei desse komponentane aktiviserte, men òg isenesette. Arbeidsprosessen starta med presentasjon, i det studentane blei presentert for ulike gjenstandar. Utifrå gjenstandane fekk studentane ei rekke tankar, assosiasjonar og følelsar. Vidare gjekk prosessen via representasjon, når dei ulike gjenstandane blei transformert, isenesett, tolka som teikn og satt i narrative samanhengar. Det relasjonelle sambandet mellom studentane, modalitetane og situasjonen den oppsto i spelte her ei sentral rolle. Det var samanstillinga, eller isenesettinga mellom dei ulike modalitetane som gav meningane og fortellingane. Prosessen enda i ein

presentasjon av representasjonen, som då blei den endelege materialiseringa og realiseringa av teiknskapinga – sjølvve installasjonen.

Installasjonane viste at dei ulike gjenstandane gjekk frå å vere bruksobjekt, til å få ein semiotisk funksjon. Dette gjev studentanes installasjonar ei semiotisk betydning. Dei installerte verka blei danna i samspelet mellom dei ulike modalitetane, forteljingane og kontekstane som arbeidet dreg inn. Dei utdelte gjenstandane er likevel ikkje berre teikn på noko sidan tankane og historiene til studentane ikkje eksisterte på førehand, men nettopp i kraft av at studentane fekk desse utdelt. Gjenstandane fungerte som katalysatorar – det som sette i gang assosiasjonane, tankane, minna og erfaringane. Gjenstandane blei ei form for reiskap til å fasthalde konkrete refleksjonar. Dette er ikkje ein språkleg refleksjon – ei omgrepsleggjering, men snarare ei tingleggjering. Gjenstandane og modalitetane seier ikkje noko i seg sjølv om verdi, tru eller behov. Det krev at det allereie er bygd opp eit betydingsunivers kring tinga. Studentanes teikn og meiningsbruk viser dermed at studentanes erfaringar, assosiasjonar og minne ikkje er uavhengig av diskursar og betydingsskriving. Arbeids- og transformasjonsprosessane er ein måte å kroppsleggjere erfaringar på og gjere elles så immaterielle fenomen praktiske og konkrete. Gjenstandanes rolle som katalysator viser at gjenstandar som modalitet har eit stort meiningspotensiale i skapande prosessar med installasjonar.

Resultata viser at den skapande prosessen føregår i en sosial kontekst der studentane er i ein kontinuerlig dialog med modalitetane, kvarandre, egne erfaringar, sosiale og samfunnsmessige fenomen og kunstnariske funksjonar og verkemiddel. Gjennom dialogen og utprøvingane blir det skapt både meining og historier. Historiene blei til i møte med, og i samhandling mellom gjenstandane, utprøvingane, samfunnsfenomen, studentanes erfaringar, interesser, assosiasjonar og krav i oppgåveteksten. Produksjonen av installasjonane skjedde både i sjølvve laginga av historier, og i omarbeidingar, der studentane transformerte og skapte eit bodskap. I prosessane blei meining skapt to gonger; fyrst når gjenstandane blei

transformerte frå den eksisterande meininga og tolka som teikn, og deretter i sjølv isenesettinga og materialiseringa av teiknmakinga. Installasjonane har både ei materiell og sanseleg som ei motorisk og diskursiv side, og det er ein samanheng mellom desse. Arbeidet med installasjonane aktiviserte dei ulike komponentane, og det sette i gang ei meiningsskaping hos studentane. Dei skapande prosessane har såleis semiotiske, konseptuelle og affektive kjenneteikn; og desse tre føregår samtidig.

Installasjonane tydeleggjer ein sosial funksjon der studentane gjennom installasjonane kommenterte sosiale og samfunnsmessige problematikkar. Resultatframstillinga viser at studentane går frå dei utdelte gjenstandane via individuelle kvardagserfaringar, sosiale og samfunnsmessige tematikkar, og inn i mulegheits verden. Her kombinerte dei fantasi, verkelegheit og installasjonsgenrens verkemiddel og funksjonar. Gjennom den narrative forma formidlar studentane sine opplevingar og erfaringar. Opplevingane og erfaringane spegla bevisstheita til studentane, og gav grunnlag for å skape ny meining. I denne meiningsskapinga blir verkelegheita konstruert gjennom narrativ i ein relasjon mellom studentanes interesse og erfaringar, modalitetar og dei symbolsystema som finst tilgjengelig for studentane. I dei skapande prosessane skapte studentane nye relasjonar, meiningar og fortellingar. Dei skapande prosessane handlar såleis om ei personifisering og materialisering av sosiale og samfunnsmessige forhold.

Case 2: Å gje form til ei ytring

I oppgåva ”Å gje form til ei ytring” (vedlegg 5) skulle studentane ta tak i eit sjølvvalt tema/ein tematikk. Ved hjelp av gjenstandar, ulike material (stoffleg og ikkje stoffleg) gjekk oppgåva ut på å materialisere, eller konkretisere ei ytring. Studentane skulle fyrst velje ein tematikk å presentere, vidare finne material, gjenstandar, form, farge, tekstur, lukt eller lyd som kunne representere tematikken. Vidare skulle dei finne ut korleis dei skulle presentere denne tematikken i ein installasjon. Resultata frå tre studentgrupper blir nedanfor presentert i

underrubrikkane *storby, menneskeskapt forureining og eldrepolitikk*. Vidare kjem ein samanfattande kommentar etter kvar av underrubrikkane før det til slutt kjem ei analyse av casestudie 2.

Storby

Gruppe 2 ville ta tak i eigne opplevingar ved det å vere i ein storby. I rapporten skriv dei at: "Livet i storbyen kan oppleves som spennende for mange, men det er få som tenker over at du blir anonym og en del av mengden. Denne negative litt gufne følelsen ønsket vi å spille videre på". Klasse hadde nettopp vore på studietur i Barcelona, og studentane ville uttrykke noko om ein følelse fleire i gruppa hadde kjend på når dei var i byen. Vidare skriv dei i rapporten; "vi ville spille på den anonymiteten og ensomheten som lett oppstår. Det var også viktig å få fram opplevelsen av den kalde og litt dystre atmosfæren som blir til i kjølvannet av dette og hvor upersonlig storbyen ofte virker". Rapporten viser at studentane blandar saman følelsar, opplevingar og kroppsleg erfaring i sin tematikk. Den spesifikke opplevinga dei hadde hatt i Barcelona blir vidare knytt til studentanes tidlegare erfaringar:

Da vi skulle velge studiested for faglærerutdanninga stod det mellom Oslo og Notodden. Et valg hvor kontrasten mellom land og by ble avgjørende. Vi har alle i gruppa veid for og i mot. Selv om det er ulike grunner til at valget ble som det ble, kan vi være enige om at upersonligheten og anonymiteten i storbyen var en av grunnene til at vi havnet på Notodden (sitat frå studentrapport, studentgruppe 2).

Meiningar og erfaringar frå tidlegare praksis er dermed til stades som eit potensial både for tematikken, og for meiningsskapinga der det sosiale, det individuelle, notid og fortid blir kopla saman i prosessen.

Gruppa kom gjennom idemyldring og diskusjonar fram til; "kjølig, upersonlig, stor, ensom og anonym" som stikkord for installasjonen. Desse stikkorda er følelsar og abstrakte omgrep. Studentane ville presentere følelsane og den indre

frykta kring det å vere i ein storby. Den affektive dimensjonen blei dermed aktualisert *som noko*. I fyrste omgang blei dette aktualisert som ord og omgrep. Denne omgrepsleggjeringa var for gruppa den fyrste transformasjonen i prosessen. Vidare måtte studentane finne ut korleis dei skulle konkretisere og materialisere følelsen av noko kjølig, av anonymitet og det å føle seg liten.

Studentane prøvde å få til eit froskeperspektiv (foto 14) ved å skape ein trekant av ei gardin som gjekk utover i rommet; ”så det ser ut som at den kommer mot deg”, forklarar dei i rapporten. Ideen kom frå storbyfilmar dei hadde sett der ein filmar oppover langs ei rekke skyskraparar og der det verkar som om bygningane kjem over deg. I ei anna utprøving (foto 17), laga studentane eit punkt med raud sirkel i den spisse enden på trekanten. Ideen med froskeperspektivet og skyskraparane blei kopla saman med ein ide om kart i informasjonsskilt, særleg på turistplassar der ein raud sirkel markerer kvar du står. Ideen var at

dette kunne gi samme virkning som ”her er du” og dermed kan seerne gå helt bort, og inn i installasjonen vår. Vi hadde tapen helt opp i taket slik at installasjonen skulle komme over betrakteren. Ved hjelp av punktet kunne vi få det til (sitat frå studentrapport, studentgruppe 2).

Studentane brukte dermed skiltas informasjonsmåte som eit verkemiddel inn i installasjonens tematikk. Vidare klistra dei opp svarte søppelsekkar (foto 18) for å få forma svart. Valet av den svarte fargen skulle, ifølgje studentane gje; ”mer mørkhet i uttrykket vårt. For når vi tenkte dystert, tenkte vi mørke farger”.

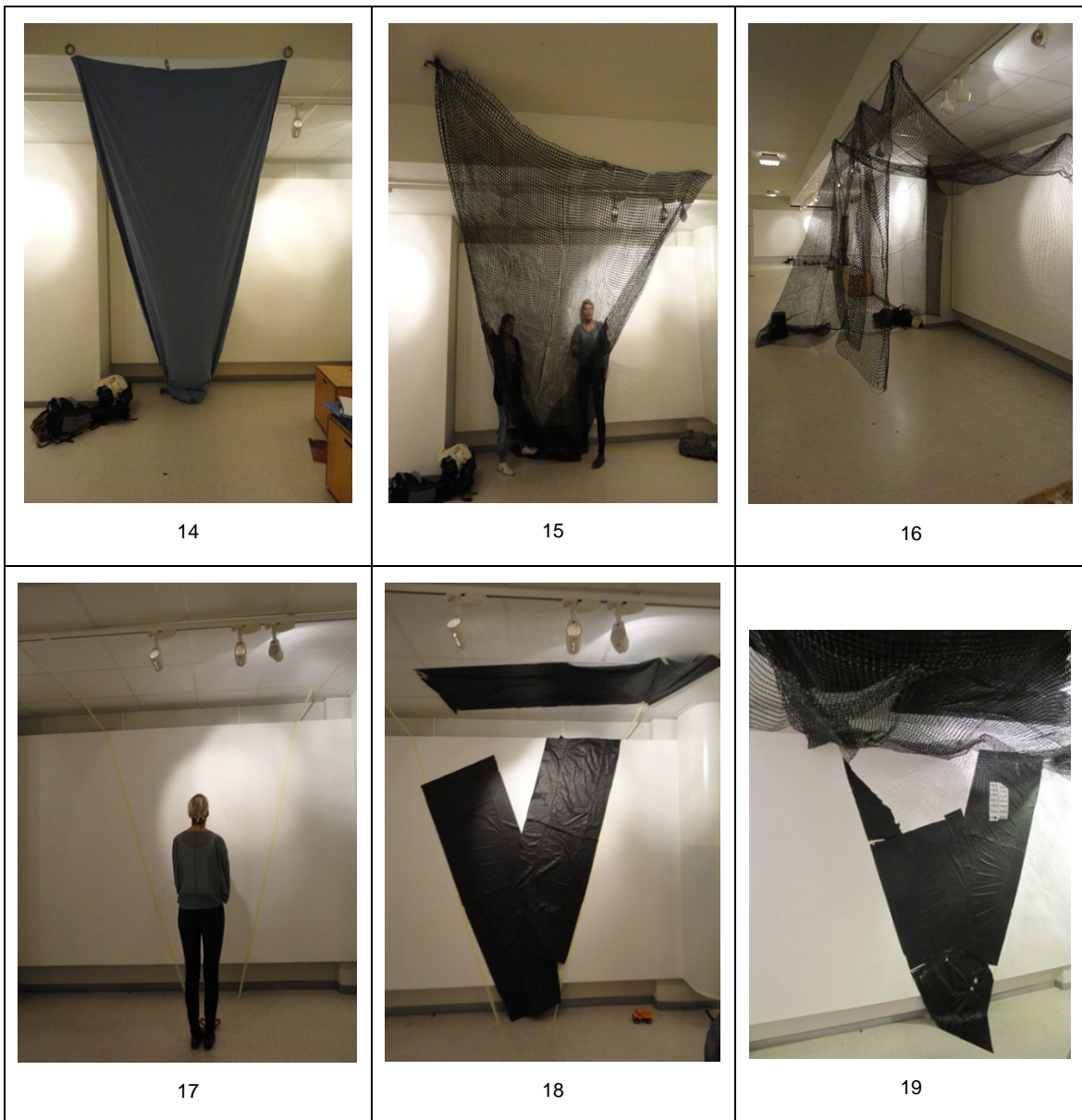


Foto 14–19. Ulike utprøvingar (foto; studentgruppe 2).

Etter dette hengte dei opp teikningar av skyskraparar inne i den svarte trekantforma. Foto 19 viser forma med berre ein skyskrapar, men i prosessen blei det prøvd ut fleire. Nettingen blei her brukt på ein annan måte enn i foto 15 og 16. Fram til dette punktet hadde eg intatt ei observerande rolle i studentanes prosessar, og registrerte ein viss frustrasjon blant gruppa. Studentane var tydelege på at dei ikkje fekk fram effekten med at storbyen skulle vere ”større enn oss og vi små” og såleis gje betraktaren ei uttrygg følelse. Dei diskuterte seg imellom om bruk av material og verkemiddel, og kvifor dei ikkje fekk kommunisert dette. I vegleiing blei det påpeikt ein rekke punkt. I froskeperspektiv ideen (foto 14–19) jobba

studentane som ein ofte gjer i skapande prosessar innan bildeområde. Når ein teiknar by og bygningar i eit bilde forminskar ein. For å få effekta med at bygningane skulle verke truande og komme mot ein, måtte studentane jobbe i verkeleg målestokk (1:1). Difor gav ikkje dette verkemiddelet den same effekta fordi studentane blei så store. Ved å lage små skyskraparteikningar blei òg den svarte platen ei ramme, ikkje ein bygning. Vidare blei det poengtert at når nettet heng i taket på denne måten kan det bli oppfatta som ei felle som blir utløyst når ein står på bakken. Når ein som betraktar sto under nettet kunne ein oppfatte det som ei form for ytre trussel. Studentane ynskte derimot å få fram den *indre* frykta – ei frykt som ligg *i* menneske, noko gruppa var tydelege på at dei ikkje fekk fram. For å komme vekk frå bildeområdet verkemiddel blei studentane tipsa om å få inn nokre større element, og å aktivisere golvet og rommet i større grad.

Etter vegleiing tok gruppa ei lenger pause. I pausa hadde ein av studentane sett eit vinterbilde med store einsfarga flater i kvite og lyseblå tonar. Møtet med bilde hadde gitt studenten den einsame, kjølige følelsen som gruppa var ute etter. Studentane oppdaga at dei ikkje trong å bruke svart, eller mørke fargar for å gje ynskt effekt. Dette kunne dei òg få ved å bruke kvit.

... Ved å bruke hvitt ble det en kald og hard følelse, som fikk mer fram den upersonligheten vi ønsket. Ved hjelp av det hvite ble følelsen av ensomhet mer forsterket, enn om vi hadde benyttet varme eller fargerike elementer (sitat frå studentrapport, studentgruppe 2).

Studentane trekte vidare inn kvite utstillingskasser. Desse skulle både skape eit byrom og illustrere bygningar. Det blei gjort ei rekke utprøvingar på type kasser og korleis desse kassene skulle stå (sjå foto 22–25). Dei valte ei plassering der kassene står i rette vinklar i forhold til kvarandre og veggen. I rapporten grunngjev studentane at dette gav eit meir statisk og tomt uttrykk, enn om dei sto med hjørnet fram. Plasseringa blei brukt som eit verkemiddel for å gje inntrykk av ein systematikk: ”Kassene står frontalt mot oss, på denne måten mener vi at det skaper en mer tomhet, enn om de hadde vært vendt litt til siden. Ved at de er plassert

horisontalt er det mer systematisk slik som infrastrukturen er i en by” skreiv studentane i rapporten. Dette viser at kulturelle forståingar (som korleis infrastrukturen i ein by er), og kunstinstitusjonelle, formalestetiske bestemningar (som korleis plassering og rytme kan skape ro, system og orden), både blir meiningsskapande og teiknskapande prinsipp for å få fram ynskt effekt. På dette tidspunktet brukte ei anna gruppe overhead i sitt arbeid med installasjonen. Dette gav gruppa ideen om å projekte bilde av ein storby på veggen.

Når alt var helt hvitt og kun lys og overhead bildet lyste på vegg og søyler begynte tankene å komme. Om vinteren er alt hvitt og det er kaldt, det er lite som synes, men konturen hjelper deg å se hva som blir dekket. Da kom løsningen frem, Eureka, hvorfor ikke bare få frem konturen på en storby? (sitat frå studentrapport, studentgruppe 2).

Gruppas tidlegare erfaringar blei blanda saman med idear frå det omtala vinterbilde og med ynskje om det einsame, reine og kalde uttrykket. Vidare blei denne blandinga transformert, materialisert, konkretisert og isenesatt. Studentane teikna opp konturane av ein storby på veggen, og gjentok den rektangulære forma med kassene på golvet:

...vi fant ut at kun en kontur ville være nok til at folk ville få de assosiasjonene vi ønsket. Vi vil at betrakteren skal gå inn i rommet og føle på den stemningen som er der, og bringe inn sine egne assosiasjoner. Betrakteren har muligheten til å gå inn i rommet og få egne tanker, følelser og meninger om vår kjølige by (sitat frå studentrapport, studentgruppe 2).

Det var studentanes egne opplevingar av storbyen som var tematikken. Likevel er dette òg eit sosialt og kulturelt ”fenomen”, eller tematikk som iverkset sosiale og kulturelle kontekstar. Studentane inviterer betraktaren til å fylle inn sitt innhald, opplevingar, erfaringar og assosiasjonar innanfor konturane og kassene. Dette føreset derimot ei aktiv deltaking av betraktaren, då det er relasjonen mellom dei ulike elementa og betraktaren som gjev installasjonen betyding.

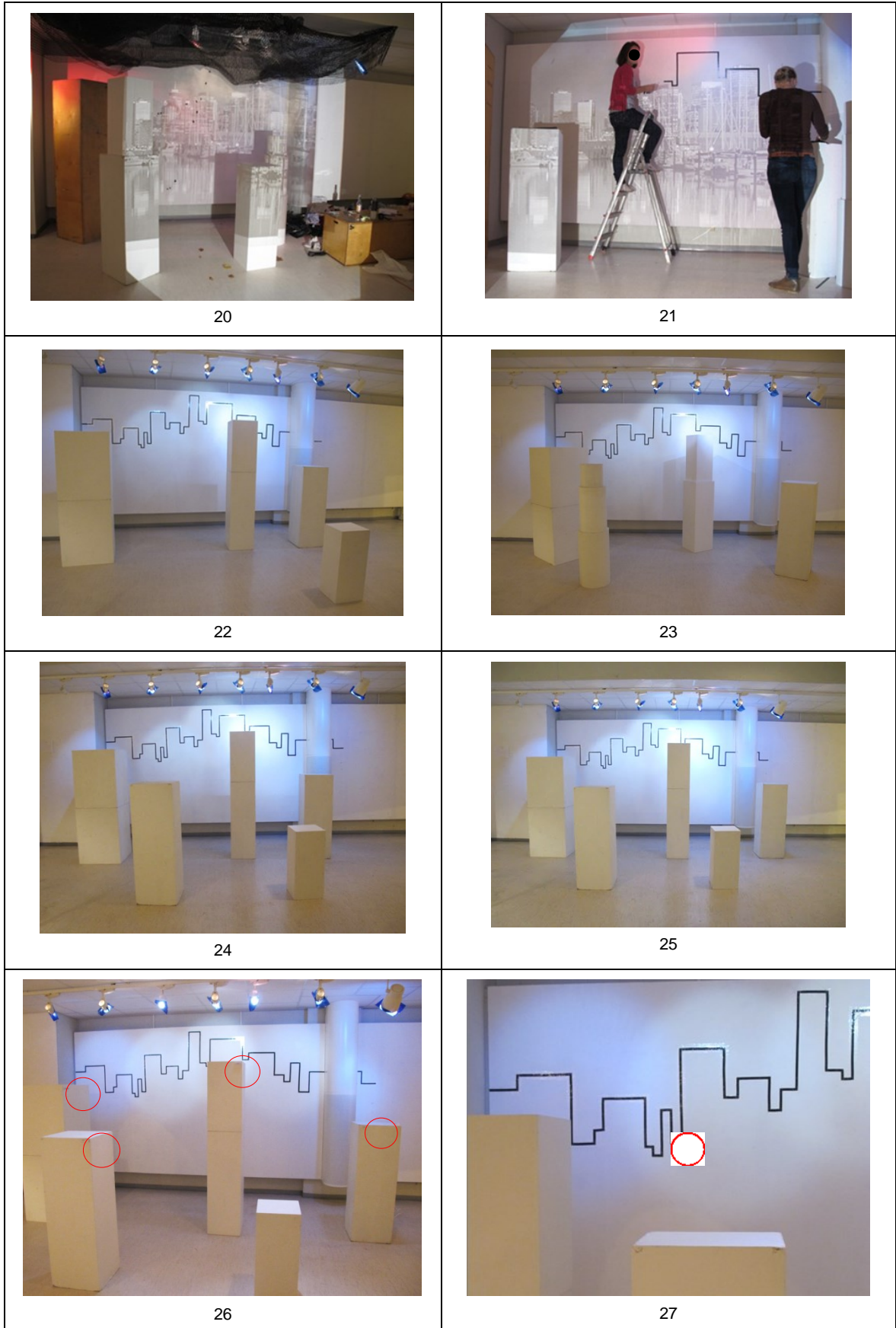


Foto 20–27. Ulike plassering av søyler og tekst (foto; studentgruppe 2).

”Storby” blei gruppas tekst til installasjonen. Tittelen kan bli sett som refererande, men brukt på denne måten er den open og filosoferande. Teksten blei etter diverse utprøvingar (foto 26) plassert på veggen under ei av linjene på konturbyen (foto 27). For å kunne lese kva som står der må betraktaren gå nærare. Plasseringa av teksten blei såleis eit verkemiddel for å invitere betraktaren til å bevege seg inn i installasjonen. Studentane dekte vidare spottane i taket med blå sellofan (sjå foto 28). ”Lyssettingen har vi brukt som et element så inntrykket virker kaldt” skriv dei i rapporten. Den blå fargen skulle vere med å gje ei kjølig og einsam stemning i rommet. På denne måten blei farge ikkje berre eit verkemiddel, men òg ein meiningsskapande modalitet kjent frå både film og teater, der lyssettinga er med på å skape eller forsterke ei stemning.

Den ferdige installasjonen (foto 28) ligg visuelt sett langt frå dei inntrykka ein ofte har av ein storby (tempo, mange gater, mange mulegheiter, plakatar, tekst, flimrande lys, fargar, fart, folk, lydar og lukter). Denne underliggjeringa (i forhold til ”verkelegheita”), det reine, kalde, anonyme og einsame uttrykket blei for studentane eit verkemiddel for å aktivisere andre sansar enn synsansen.



Foto 28. Den endelege installasjonen (foto; studentgruppe 2).

Dei kvite einsfarga kassene var ein måte å anonymisere bygningane der berre dei ytre konturane er synlege. Kassene blei ein måte å presentere anonymiteten, det upersonlege og det å vere ein del av mengda. Transformeringsane og isenesettingane viser både ei materiell og sanseleg som ei motorisk og diskursiv side, og dei synleggjer at det er ein samanheng mellom dei. Resultata viser at studentanes val og grunngevingar såleis er ei kompleks samansetting av affektive, konseptuelle og semiotiske kjenneteikn der sosiale, kulturelle og individuelle aspekt, tidlegare erfaringar, notid og fortid blir kopla saman i eit narrativ.

Storby: Samanfattande kommentar

Gruppa ville ytre sine opplevingar med å vere i Barcelona. Den spesifikke opplevinga frå Barcelona og følelsar kring det å føle seg usikker, liten og anonym blir i ideutviklinga blanda saman med studentanes tidlegare erfaringar og med sosiale og kulturelle aspekt. Meininger og erfaringar frå tidlegare praksis er dermed til stades som eit potensial både for val av tematikk, og for meiningsskaping der det sosiale, det individuelle, notid og fortid blir kopla saman i prosessen.

Den fyrste transformasjonsprosessen besto i å aktualisere gruppas følelsar, erfaringar og den valte tematikken som ord og omgrep. I denne prosessen blir stikkorda kjølig, upersonleg, stor, einsam og anonym presentert gjennom sosiale, semiotiske og kulturelle kategoriar. Her utgjorde studentanes erfaringar og assosiasjonar ein vesentleg del. Den vidare transformasjonen med å konkretisere og materialisere stikkorda blei vanskeleg for studentane. Det kan sjå ut som problema i denne fasen låg i at dei tenkte utfrå prosessar og termar som høyrer til bildeområdet. Alt skulle innanfor ei ”ramme”, og vere plassert i forhold til eit kronologisk hendingsløp. Dette lausna når gruppa aktiviserte rommet, trekte inn tredimensjonale element, og når studentane såg at det å føle seg liten ikkje treng å ha samanheng med det å vere liten.

Studentane tek tak i eit sosialt og kulturelt ”fenomen” som iverkset og iseneset sosiale og kulturelle kontekstar. Resultata viser at kulturelle forståingar og kunstinstitusjonelle formalestetiske bestemmingar både blir meiningsskapande og teiknskapande prinsipp for å få fram ynskt effekt. I prosessen blei blant anna blått lys brukt både som eit verkemiddel, men òg som ein meiningsskapande modalitet for å gje ei kjølig og einsam stemning i rommet. Ved berre å teikne opp konturane av ein storby og sette inn kvite kasser inviterer studentane betraktaren til å fylle inn sitt innhald, opplevingar, erfaringar og assosiasjonar innanfor konturane og kassene. Plassering av tekst viser òg eit ynskje om å aktivisere betraktaren då samanhengen inviterer til ei open og filosoferande tilnærming. Plasseringa av teksten blei òg eit verkemiddel for å invitere betraktaren til å gå inn i installasjonen.

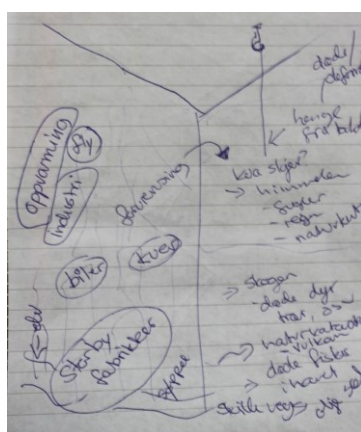
Den ferdige installasjonen ligg visuelt sett langt frå ein storby. Studentane brukte underliggjeringslinjer som eit verkemiddel for å presentere den kalde, anonyme og einsame følelsen, og for å aktivisere andre sansar enn synsansen. Transformeringslinjer og isenesettingane synleggjer både ei materiell og sanseleg som ei diskursiv side, og resultata syner at det er ein samheng mellom desse. Studentanes val og grunngevingar viser ei kompleks samansetting av affektive, konseptuelle og semiotiske kjenneteikn der tidlegare erfaringar, notid og fortid og sosiale, kulturelle og individuelle aspekt blir kopla saman til narrativ. Dette narrative handla for studentane om å fortelje si historie, men som likevel inviterer betraktaren til å skape sine narrativ.

Menneskeskapt forureining

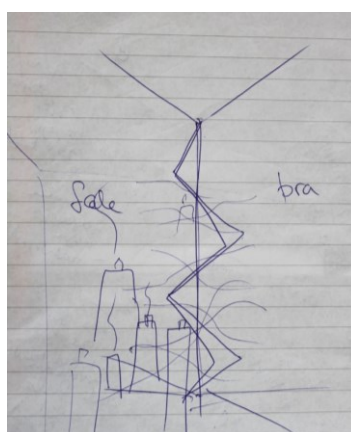
Gruppe 6 valte miljø og menneskeskapt forureining som tema for sin installasjon. Som i storbygruppa, (gruppe 2), så hadde òg gruppe 6 vanskar med å ytre seg i form av ein installasjon. Studentane hadde fått utdelt eit av hjørna i utstillingslokale. For å komme i gang med arbeidsprosessen starta dei med eit tankekart over tankar og assosiasjonar til temaet (foto, 29, 30 og 31). Gruppa

skisserte ulike element, ord og spørsmål, og planla installasjonen på skisseblokka der hjørnet var teikna inn.

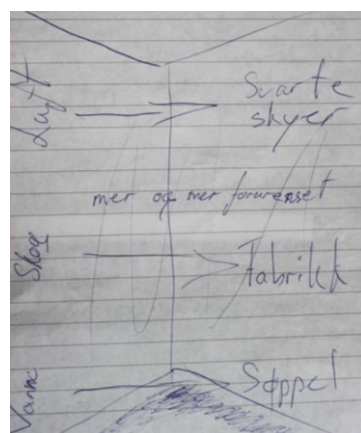
Ideutviklinga gjekk så til ein skisseprosess (foto 32) der det blei teikna inn korleis installasjonen skulle sjå ut. Installasjonen (foto, 29–31) blei teikna utifrå ein ”bildemessig tankegang”: Alt innanfor ei ramme, med perspektiv og storleikar utifrå eit bildemessig oppsett og ein bildemessig prosessarbeidsmåte. Det var òg ein tydeleg narrativ kronologi i skissene (noko kom før noko anna, og viste til årsak verknad tankegang). Denne kronologien er vanleg i skriftlege forteljingar der ei kronologisk sekvensering bidreg til å skape ein samanheng. I skisseprosessen forsvann fargar, overflate, tekstur og assosiasjonar knytta til materialet og rommet. Brukssamanhengten kom heller ikkje fram i denne skisseprosessen, og heile det multimodale konseptet forsvann.



29



30



31



32

Foto 29–32. Skisseutprøvingar (foto; studentgruppe 6).

Etter vegleing starta studentane i staden ”å skisse” ved bruk av ulike material. Gruppa fekk problem i det dei her (foto 33) ville lage ei forureina elv, eller rettare sagt, lage noko som skulle representere ei forureina elv. I rapporten skriv studentane at dei

ville visualisere en forurenset elv ved bruk av plast, aluminiumsfolie, søppel, blått stoff og steiner. Vi ville konkret vise hva som skjer når en elv rammes av forsøpling. Elven skulle begynne som ren utfra skogen, og avsluttes som forsøpelt og forurenset.

Det studentane presenterte var derimot noko blått som låg under eit stort stykke bobleplast med steinar på. Bobleplast er noko som i kvardagen blir brukt for å pakke inn diverse ting som ein skal beskytte. Betraktaren kan såleis lute på kva som ligg under plasten/ kva skal beskyttast og dermed tydinga i dette.



Foto 33. Visualisering av ei forureina elv (foto; studentgruppe 6).

Når steinar ligg oppå eit plaststykkje på denne måten kan det sjå ut som at dei skal hindre plasten i å fy vekk. Såleis blei det vanskeleg for utanforståande å tolke representasjonen som ei elv og kople dette til foto av røyk og fabrikkutslepp som hang på veggen bak.

Ideen med elva blei lagt vekk, og gruppa enda til slutt med installasjonen i foto 34. Installasjonen besto av nokre svarte klossar, svart ulltråd og ein bildecollage av fabrikkutslepp på venstre side, ein hoggestabbe med øks og arbeidshanskar i midten, tre foto av ein nedhoggd regnskog hang horisontalt, mens tre foto av issmelting og ein isbjørn hang vertikalt. Under ei vannkran sto eit glas med skittent vann plassert på ein søyle. På søyla sto teksten; ”ville DU ha drukket dette...”.



Foto 34. Ferdig installasjon (foto; studentgruppe 6).

Menneskeskapt forureining: Samanfattande kommentar

Den fyrste transformasjonsprosessen (frå ei ytring om konsekvensane av menneskeskapt forureining), til ei materialisering, konkretisering og isenesetting med modalitetar, kan eksemplifisere nokre av problematikkane som oppsto i både gruppe 2 og i gruppe 6. Case 2 hadde ei isenesetting som gjorde at studentane måtte transformere indre tenkte ytringar til ytre materielle uttrykk. Dette involverte ein bevegelse frå ein indre, til ein ytre representasjon, og frå eit indre til eit ytre språk gjennom ei materialisering. Isenesettinga blei ein transduksjon, der meininga blei omsett frå eit mode til eit anna. Dette inneberer at ein bevegar seg på tvers av modalitetar og einingar (og vanlegvis logikk). Denne transduksjonsprosessen

involverer eit skifte i ei form for ontologisk orientering. I case 2 hadde fleire av studentgruppene tydelege vanskar med å skifte logikk, med å komme i gang med oppgåva og med å omsette tematikkane frå ein indre, til ein ytre representasjon gjennom installasjonsgenren. Kva som kan vere grunnen for desse vanskanane vil bli utdjupa i kapittel 6.

Eldrepolitikk

Gruppe 5 ville ytre seg om manglande ressursar ved gamleheimar. Som dei skriv i rapporten var dei; ”sjokkert over den dårlige behandlingen av eldre som har blitt presentert gjennom media. Faktumet er at de innsatte i fengsel får bedre behandling enn de eldre”. Det hadde på dette tidspunktet nettopp vore kommuneval, og dei ulike partias løfte om betring av eldreomsorga låg friskt i minne:

Partiene lover at eldreomsorgen skal bli bedre og at de skal innvilge mer støtte, men dette skjer i for liten grad. Installasjonen handler om vår frykt for å få dårlig hjelp/omsorg når vi blir gamle og frykt for at foreldre og nær familie ikke skal bli tatt ordentlig hånd om på sykehjem (sitat frå studentrapport, studentgruppe 5).

Det var i stor grad ein samfunnsengasjert tematikk studentane valte å ytre seg om. Men ytringa relaterte seg ikkje berre som ein kommentar i ein politisk debatt. Den var grunngeve utifrå studentanes eiga frykt for at dette skulle ramme dei sjølve, eller deira familie. Såleis blei òg den affektive dimensjonen, og deira førestillingsevne kring ein slik situasjon, kopla inn i ytringa. Tematikken kring sjukeheimars manglande ressursar blei vidare spissa inn mot spesifikke situasjonar. I rapporten blei det trekt fram at: ”de eldre ofte må vente for lenge før de får hjelp, at de eldre ikke blir fulgt på do og rett og slett blir liggende i sengene sine og tisse på seg”. I media hadde nettopp dette eksempelet vore hyppig brukt både for å vise mangelen på ressursar, og som ei eksemplifisering på at eldre i slike situasjonar blir fråtatt si verdigheit. For å presentere denne tematikken valte gruppa å lage eit rom ved hjelp av skiljeveggar. Veggane var sett opp med forholdsvis liten avstand

fordi studentane ville seie noko om den dårlege plassen eldre har på sjukeheimane. Såleis blei storleiken ein meiningsberande modalitet i ytringa. Studentane lagde rommet med berre tre veggar. At den eine veggen manglar gjer at ein kan sjå rett inn i rommet. Dette gjev lite privatliv, og skulle representere ei blottlegging av den som bur der. Rommet er laga av skiljeveggjar på hjul. Dette viser til dei tilgjengelege ressursane studentane hadde ved oppgåveperioden. Målet med veggane var å skape eit rom med tilgjengelege middel. Skiljeveggane på hjul gjev derimot ein tilleggsdimensjon som ikkje var tilsikta; skiljeveggane kan gje assosiasjonar til korridorpatientar og provisoriske skiljeveggjar som blir sett opp for å skape privatliv for den enkelte pasient.

I diskusjonane og grunngjevingane skil studentane ikkje tinga si semiotiske betydning frå bruken av tinga. Gruppa ville lage installasjonen som rommet til ei gamal dame og valte gjenstandar som ifølgje rapporten skulle ”gi assosiasjoner til gammel dame”. I rapporten argumenterer dei for gjenstandar som refererer til bruksområde, til situasjonar, eller til stadar for å kommunisere og presentere ytringa si. Stolen og kommoden i den følgjande fotorekka hadde ein i gruppa tatt med seg frå ein av høgskulens studenthyblar. Denne type møblar er for mange kjent frå offentlege settingar, og kunne difor ifølgje gruppas diskusjonar gje assosiasjonar til institusjonsmøblar. Det var ikkje berre gjennom val av gjenstandar at studentane kommuniserte og skapte meining. Korleis dei ulike elementa var plassert og arrangert saman var òg eit sentralt navigerande prinsipp. Gjennom dei ulike plasseringane og samansettingane skapte studentane ulike narrativ (foto 35–40).



Foto 35–40. Ulike utprøvingar av samanstillingar og plassering (foto; studentgruppe 5).

Studentane slengte krykker og ein gâstol på gulvet; ”for å illustrere at en gammel dame har falt på gulvet og ikke får den hjelpen hun trenger for å komme seg opp” (foto 35). Vidare (foto 36) blei kleda tatt vekk, og krykkene stilt opp då det, ifølgje rapporten, ”ble for mange virkemidler for å forklare hva som har skjedd”. Foto 37 viser at studentane har hengt opp bilde av den gamle damas familie for å

illustrere et hjem for den gamle damen, det personliggjør rommet og situasjonen. Fotoene kan også trekke tankene mot at den gamle damen aldri får besøk av familien og er overlatt til seg selv og sykehjemmets dårlige omsorg (sitat frå studentrapport, studentgruppe 5).

Med dette kjem dei inn på ein annan problematikk innan eldreomsorg: at mange eldre på institusjonar føler seg einsame. Gjennom diskusjonar skapte dei ei sidehistorie om at dama ikkje får besøk av familien, og er overlete til seg sjølv. Studentane snakka seg imellom om at få hadde mulegheit til å ta seg av sine foreldre heime, om aukande krav og effektivisering i samfunnet, at tida ikkje strekker til, og at familiemedlemmar ikkje har tid til å besøke dei eldre. Dette er snarare ei parallellhistorie til det studentane på førehand hadde bestemt seg for å ytre seg om; altså manglande ressursar på gamleheimar. Den affektive

dimensjonen nærer opp under ein kompleks situasjon med individuelle, relasjonelle, sosiale og samfunnsorienterte koplingar. Prosessane danna grunnlaget for ein diskusjon som var ei blanding av ansvarsspørsmål, vanskelege val, dilemma, dårleg samvit, følelsar og relasjonskoplingar som kjem med at foreldre og ein sjølv blir gamle. Foto 40 viser at studentane ramma inn dei såkalla familiefotografia som til då berre var hengt opp med teiknestiftar. Sjølve opphengsmåten av fotoa blei dermed både teikn- og meiningsskapande då knappnåler på skiljeveggane gav studentane assosiasjonar til midlertidige opphengssystem. Det å ramme inn og henge opp eit fotografi seier noko om å gje bildet ein verdi. Fotoet falmar seinare og kan difor seie noko om bevaringsaspektet. Bilda blei ifølgje rapporten gruppert ”litt rotete slik som eldre ofte har det siden de støtt og stadig får et nytt bilde av et eller annet familiemedlem som så skal inn i denne bildegruppen”. Desse utsegna, og gruppas val av opphengskomposisjon, fortel derimot ei anna og positiv historie kring damas situasjon enn den føregåande sidehistoria gjorde.

Studentane tok vidare vekk krykkene (foto 38). Både gåstolen og krykkene skulle representere at dama var dårleg til beins. Grappa valte gåstolen fordi dei i større grad kopla gåstol til eldre folk. Gåstolen gav, som dei skriv i rapporten, ein ”institusjonsfølelse”, mens krykkene som teikn kunne gje sprikande betydingar, då krykker blir brukt av folk med skade i alle aldrar. Veggteppet blei bytta ut med eit brodert bilde. Bilde viste eit privathus med velstelt hage og vimpel i flaggstanga (foto 40). På kommoden er det òg plassert ein fargerik brodert duk, og i stolen ei pute sydd med korssting. Med dette ville studentane komme inn på spenningsfelt mellom det heimelege og private, kontra institusjonanes anonymitet og sterilitet. Dei ulike tekstilane og teknikkane; broderi og korssting er ifølgje studentane ikkje berre ”typiske å finne i gamle folks hjem” og gjev ”assosiasjoner til gammel dame”. Teknikkane er òg teikn- og meiningsskapande modalitetar då dei seier noko om handarbeidstradisjonar, hobby og/eller husflidssysler særleg blant eldre kvinner. Tekstilane og teknikkane får dermed ei semiotisk betyding. Kjolen ein ser til høgre i foto 39 og 40 har eit stoff, snitt, mønster og knappar som gjer at den blir

oppfatta som gamal. Med kunnskap om mote og stilhistorie kan difor kjolen bli eit teikn for å formidle at dama som bur der er gamal. Studentane sette òg inn ei strikkekorg i installasjonen (foto 39–40). Denne er derimot sett langt vekk frå stolen. Plasseringa kan vise til at strikkekorga ikkje er i bruk, og dermed blir avstanden teikn- og meiningsskapande. På kommoden ligg ei kryssordbok. Å løyse kryssord er for nokon ein hobby, men kan òg bli sett på som teikn for det å få tida til å gå, eller for å aktivisere seg sjølv. Kryssordboka er derimot lukka, plassert inntil veggen lengst vekk i forhold til stolen.

Studentane hadde òg plassert eit bekken med gulbrun veske under ein stol (foto 41–42). Dette skulle representere at ingen hadde vore innom og tømt bekkenet; altså kommunisere ei sviktande omsorg. Veska besto av vatn og aquarell maling, men ved at ein som betraktar samanstillar veska, bekkenet og konteksten blir det oppfatta som urin.



Foto 41. Bekken med gul veske.

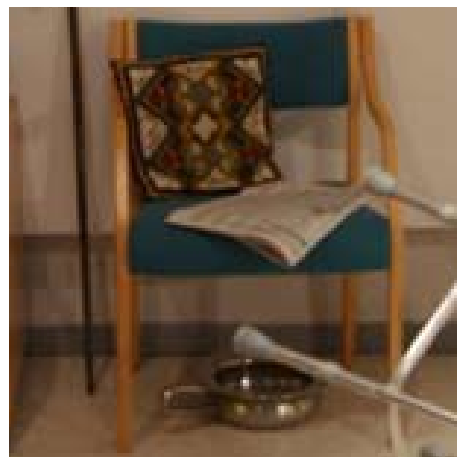


Foto 42. Plassering av bekken (foto, studentgruppe 5).

Foto 43 og 44 viser den ferdige installasjonen og plakaten som heng på veggen over stolen. På stolen ligg ei avis som er slått opp på dødsannonsane. Dette skulle ifølgje rapporten kommunisere at ”sykehjemmet er de eldres endestasjon og at her skal den eldre ende sitt liv”. Avisa får ein teiknfunksjon som skal vere med på å kommunisere narrativ kring studentanes ytring.

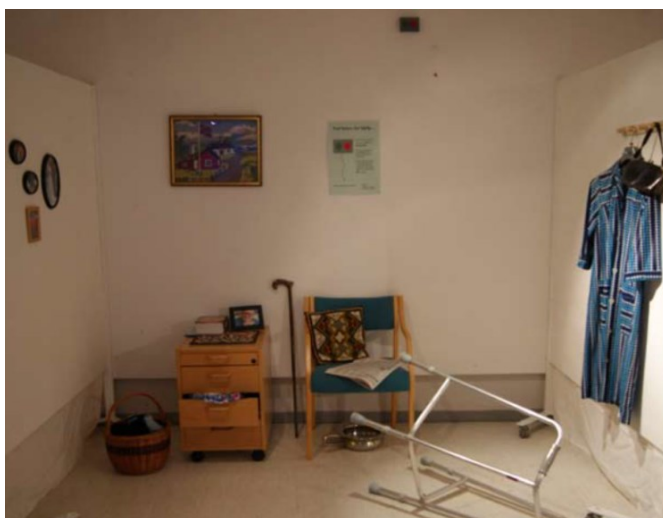


Foto 43. Ferdig installasjon.

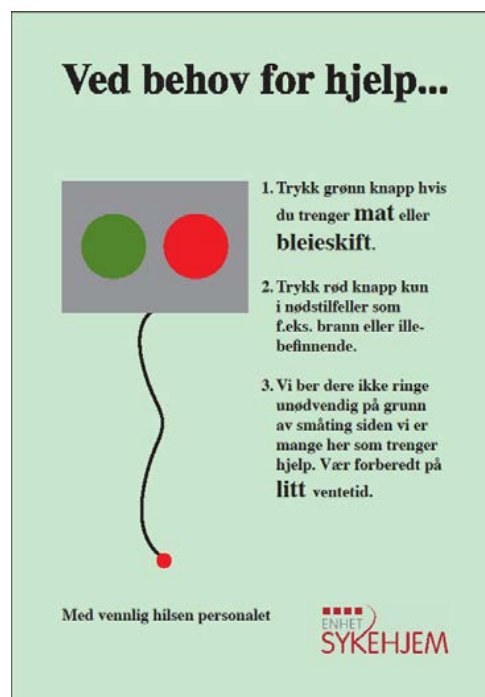


Foto 44. Veggplakat (foto, studentgruppe 5).

Grappa lagde ein plakat som viser til instruksjonar ved behov for hjelp. I plakaten blir hjelpeløysa til dei eldre framstilt på ein humoristisk måte sidan plakaten, som studentane skriv, ”gir en veiledning på hvordan man skal få hjelp, men sarkasmen i plakaten sier at man kan be om hjelp, men at det er lite vits på grunn av mangel på ressurser på sykehjemmet”. Studentane grunnjev skrifttypen Times New Roman med at det; ”er en font som er mye brukt i offentlige sammenhenger og derfor skaper assosiasjoner til institusjon”. For å gjere situasjonen meir realistisk plasserte dei ein ekte logo frå ein sjukeheim på plakaten. Grappa bytta ut namnet då ytringa i installasjonen ikkje var meint som ein kritikk til den spesifikke sjukeheimen som logoen er henta frå. I rapporten kalla studentane fargen på plakaten for sjukehusgrøn: ”Valget av den sykehus-grønne fargen i bakgrunnen er gjort med hensikt for å bidra til institusjonsfølelse”. Sjølv om institusjonsfargar og sjukehusfargar er eit kjent omgrep i daglegspråket, er det likevel ikkje spesifikke fargar. Denne mintgrøne fargen viser tilbake på kulturelle bestemningar og fargebruk, men det viser òg tilbake på studentanes egne assosiasjonar og erfaringar kring sjukehus.

Den vesle rektangelforma boksen øvst på veggen ein ser i foto 41, er boksen som er avbilda på plakaten i foto 42. Denne er derimot hengt så høgt at dama ikkje kan nå opp, om ho ikkje står oppe på stolen og strekker seg. Dette var ein måte å kommunisere at det er vanskeleg for pasientane å få hjelp. Snora som aktiviserer boksen er vidare surra rundt ein krok slik at ein ikkje får tak i den. Rapporten viser til eit narrativ der det nettopp er det som har skjedd: ”Gåstolen har vi latt ligge veltet for at den skal illustrere en gammel dame som har falt med gåstolen sin og ikke får den hjelpen hun trenger”. Fokuset frå spotten i taket blei flytta frå plakaten på veggen (foto 35–40), til gåstolen på golvet i foto 41. Lyssettinga gjorde gåstolen blei meir synleg, men det gav òg lyset ein teikn- og meiningsskapande funksjon der lyset fokuserer på sentrale fortellande element i installasjonen.

Eldrepolitikk: Samanfattande kommentarar

I installasjonen materialiserer og kontekstualiserer studentane ytringa om manglande ressursar ved gamleheimar. Studentane grunnjev ikkje val av tema utifrå egne erfaringar. Val av ytring kom på bakgrunn av ein samfunnsdebatt i media, og utifrå frykt for at dette skulle skje dei eller deira familie. Sjølv om gruppa på førehand hadde bestemt seg for ei ytring, blei det i prosessen stadig skapt sidehistorier til sjølve hovudytringa. Sidehistoriene oppsto gjennom val av material og verkemiddel, og gjennom diskusjonar kring sosiale samfunnsforhold, politikk og studentanes egne erfaringar. Gjennom sidehistoriene tok dei tak i ulike underkategoriar innan eldrepolitikk som blei blanda saman i den ferdige installasjonen.

Den skapande prosessen synleggjer ei kompleks kopling mellom sosiale, historiske, kulturelle og personlege aspekt der dei semiotiske, konseptuelle og affektive kjenneteikna ikkje kan skiljast frå kvarandre. I denne prosessen blei studentanes meiningar og erfaringar eit potensial for meining. For å gje form og meining til ytringa så trekker studentane med seg ei rekke element frå kvardagsreferansane inn i eit kunstfagdidaktisk fiksjonsrom med tilhøyrande

forståingar og verkemiddel. Dei ulike gjenstandane, som eksempelvis gåstolen og bekket, går dermed frå å vere bruksobjekt til å få ein semiotisk funksjon.

Produksjonen skjedde både i sjølve konkretiseringa av ytringa, i laginga av historier, og i omarbeidingar der studentane transformerte og bygde historier kring ytringa. Den på førehand bestemte ytringa blei transformert, materialisert og kontekstualisert i dei skapande prosessane: Dei blir sett inn i ein teikn- og meiningssamanheng innanfor kunst og handverksfagets institusjonelle mønster, oppgåvas handlingsramme og studentanes forståing av situasjonen. Vala av modalitetar og verkemiddel seier noko om dei potensielle ressursane studentane hadde for handa, deira kunnskaps- og forståingsformer, rammer for oppgåva, institusjonelle mønster og diskursar innan fagområdet.

Analyse av casestudie 2

I case 2 skulle studentane ved hjelp av gjenstandar og ulike material (stoffleg og ikkje stoffleg) materialisere, eller konkretisere eit valfritt tema/ein tematikk. Mens studentane i case 1 skulle isenesette utdelte gjenstandar, skulle studentane i case 2 materialisere og isenesette ein på førehand bestemt tematikk. I case 2 måtte gruppene dermed fyrst velje ein tematikk å presentere, vidare finne modalitetar som kunne representere tematikken, for så å finne ut korleis dette skulle skje og kva verkemiddel dei skulle bruke. Mi isenesetting av case 2 gjorde at studentane i startfasen måtte transformere indre tenkte ytringar, til ytre materielle uttrykk. Dette involverte ein bevegelse frå ein indre til ein ytre representasjon, frå eit indre til eit ytre språk i form av ei materiell handling. Isenesettinga blei ein transduksjonsprosess som viser at meining blei *omsett* frå eit mode til eit anna. Denne transduksjonsprosessen involverte eit skifte i måte å tenke på, og eit skifte i studentanes måte å orientere seg på. I case 2 måtte studentane dermed bevege seg på tvers av modalitetar, einingar og logikk, noko studentane ikkje måtte i case 1. Resultata viser at gruppe 2 og 6, og fleire av gruppene som ikkje er tatt med i analysane, hadde tydelege vanskar med å skifte logikk, og med å omsette

tematikkane til ein ytre representasjon gjennom installasjonsgenren. Det kan sjå ut som problema i startfasen låg i at gruppene i hovudsak tenkte i arbeidsprosessar, termar og verkemiddel som høyrer til bildeområde. Alt skulle innanfor ei ”ramme” og vere plassert i forhold til eit kronologisk hendingsløp. I denne fasa prøvde òg studentane å lage samanstillingar som skulle førestille eller visualisere noko anna. Studentanes funksjonsforståingar, verkemiddel, prinsipp og prosessar verka å låse dei fast i eit særskild formspråk som viste seg utilstrekkeleg, og som blokkerte for ei materialisering av ytringar innan installasjonsgenren.

Kulturelle forståingar og kunstinstitusjonelle formalestetiske bestemningar blir både meiningsskapande og teiknskapande prinsipp i materialiseringa av studentane sine ytringar. Studentane tok tak i sosiale og kulturelle fenomen og tematikkar som både iverkset og iseneset sosiale og kulturelle kontekstar. Gjennom installasjonane uttrykte dei bekymringar, dei stilte spørsmål og kommenterte sosiale og samfunnsmessige problematikkar. Ytringane blei presentert gjennom sosiale, semiotiske og kulturelle kategoriar der studentanes erfaringar og assosiasjonar utgjorde ein vesentleg del. Sjølv om studentanes tankar, assosiasjonar og erfaringar var private, var det kommunikative og samfunnsmessige tematikkar og meldingar som låg bak ytringane. Prosessane handla i mindre grad om studentanes individuelle følelsar, men meir om ei personalisering og konkretisering av sosiale og samfunnsmessige forhold. Den primære hensikta med installasjonane var med dette ikkje terapeutisk, men sosial og kulturell.

Resultatframstillinga viser at studentane går frå dei på førehand bestemte ytringane, via individuelle kvardagserfaringar, sosiale og samfunnsmessige tematikkar, og inn i mulegheits verden ved å kombinere fantasi, verkelegheit og installasjonsgenrens verkemiddel og funksjonar. Studentane hadde på førehand fastsett ein tematikk. Likevel blei det skapt nye relasjonar, meiningar og fortellingar i prosessane. Resultata viser at prosessane føregår i en sosial kontekst. Studentane er i ein kontinuerlig dialog med kvarandre, ytringane, modalitetane, sosiale og samfunnsmessige fenomen og med kunstnariske funksjonar og

verkemiddel. Gjennom dialogane og utprøvingane blir det skapt både meining og historier.

Studentane kommuniserte gjennom val av gjenstandar, teknikkar, fargar og gjennom plassering og arrangering av dei ulike elementa. Her var både plasseringa og arrangeringa teikn- og meiningsskapande. Gjenstandane, teknikkane og fargane viser både tilbake på studentanes assosiasjonar, diskusjonar og erfaringar, og til kulturelle forståingar og kunstinstusjonelle bestemmingar. Vala og grunngevingane viser ei kompleks samansetting av affektive, konseptuelle og semiotiske kjenneteikn der notid og fortid og sosiale, kulturelle og individuelle aspekt blir kopla saman. Koplinga viser at transformeringane og isenesettingane både har ei materiell og sanseleg som ei diskursiv side, og resultatata syner at det er ein samanheng mellom desse.

Produksjonen skjedde både i sjølv konkretiseringa av ytringa, og i omarbeidingar der studentane gjennom val av modalitetar og verkemiddel skulle presantere ytringa. I prosessen blei ytringane, transformert, materialisert, kontekstualisert og satt inn i ein teikn- og meiningssamanheng innanfor kunst og handverksfagets institusjonelle mønster, oppgåvas handlingsramme og studentanes forståing av situasjonen. Arbeidsprosessen presenterar seg som eit rom som er iscenesatt og forbunde med omverda, og der evne til å gje meining er avhengig av så vel omverda som isenesettinga. Det relasjonelle sambandet mellom studentane, modalitetane og situasjonen den oppstår i spelar difor ei sentral rolle. Det narrative gjev ein mulegheit for meiningsskaping der dei ulike delane blir sett i ein heilskap. Val av ytring, og vala i prosessen, kan gje innsikt om studentane. Dermed blir vala ein indikasjon på deira erfaringar og interesser. Vala seier òg noko om dei potensielle ressursane dei har for handa, deira kunnskaps og forståingsformer, rammer for oppgåva, institusjonelle mønster og diskursar innan fagområde.

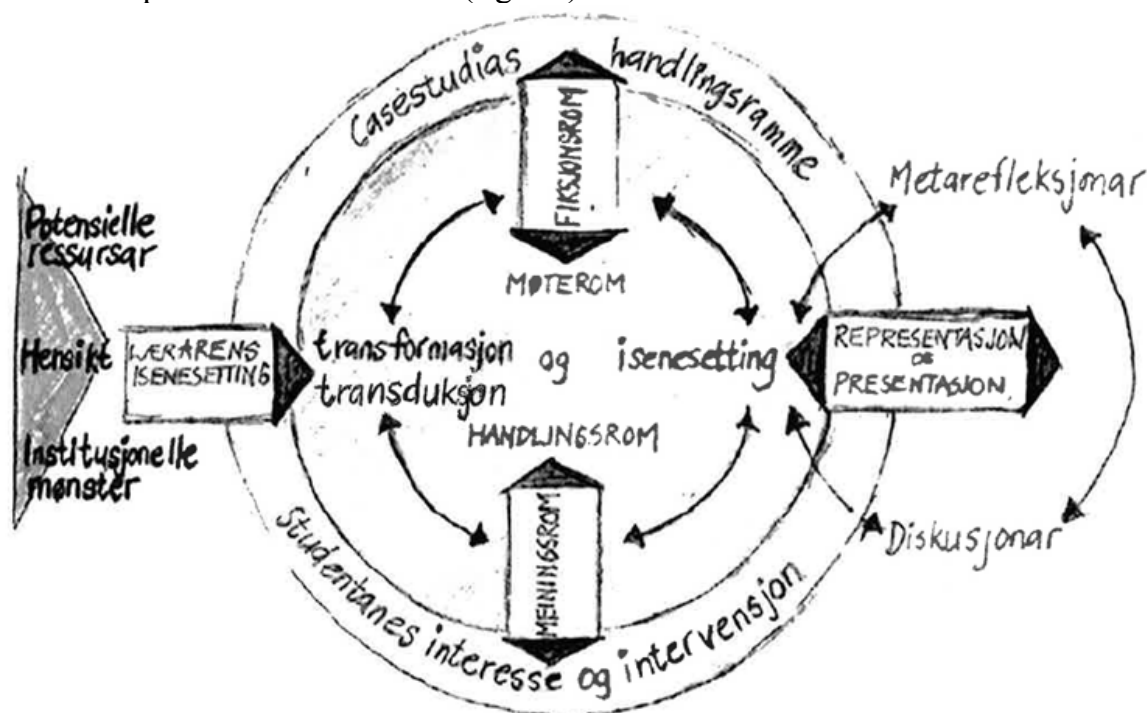
I dette kapitlet har hovudstudiens empiri blitt ordna og analysert kronologisk. Vidare vil dei analyserte resultata bli visualisert, strukturert og analysert tematisk utifrå meir overordna tematikkar som viste seg i kapittel 5.

Teikn og meningsskaping i møte og handlingsrom

I dette kapittelet blir konklusjonar og metarefleksjonar over casestudianes resultat presentert. Fyrst blir sentrale trekk av resultata visualisert i ein modell (figur 7). Vidare går kapittelet inn på dei ulike punkta i modellen. Gjennom seks underrubrikkar blir modellen djupare forklart, og refleksjonar kring resultata blir trekt fram. Desse underrubrikkane er; *kontekstuell innramming*, *lærarens isenesetting*, *casestudianes handlingsramme* og *studentanes interesse og intervensjon*, *studentanes transformering* og *isenesetting*, *representasjon* og *presentasjon* og til sist *studentanes diskusjonar* og *metarefleksjonar*. Til slutt blir materialet relatert og konkretisert i forhold til dei overordna tematikkane som viste seg i resultatdelen.

Visualisering av studentanes teikn og meningsskaping

For å visualisere korleis casestudia føregjekk blir sentrale trekk ved dei skapande prosessane presentert i ein modell (figur 7).

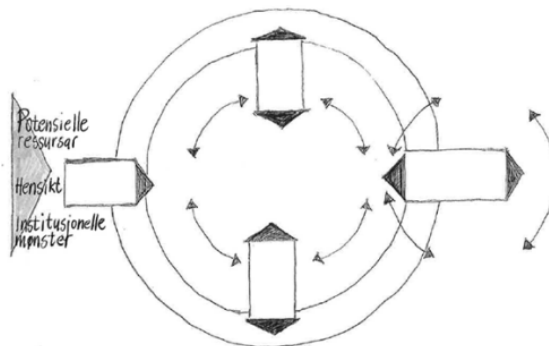


Figur 7. Visualisering av studentanes arbeidsprosessar i casane.

Modellen bruker skissing for hand for å kommunisere analyseprosessens abduktive metode, der skisseteknikken blei brukt som ein arbeidsmåte og verktøy for å prøve ut, visualisere og plassere tenking. Mykje av tankegodset og omgrepa frå Selander og Kress' (2010, s. 114) modell av ein formell læresekvens er brukt, men den viste seg uttilstrekkeleg med tanke på casanes fokus og korleis dei gjekk føre seg. Denne modellen er eit resultat av avhandlingas abduktive metode og av ein hermeneutisk prosess mellom heilskap og del, og mellom forståing og fortolking. Såleis kan modellen både bli sett som ei visualisering, og som eit resultat. Vidare blir punkta i modellen gjennomgått og det kjem ei forklaring på korleis punkta blir knytt til resultatata av casestudia.

Kontekstuell innramming

Casestudianes kontekstuelle innramming er plassert i den markerte trekanten til venstre i modellen (figur 8). Den kontekstuelle innramminga låg både som ein føresetnad for prosessane og for isenesettinga av prosessane. I trekanten ligg *potensielle ressursar*, *hensikt* og *institusjonelle mønster* som dei to casane forholdt seg til.



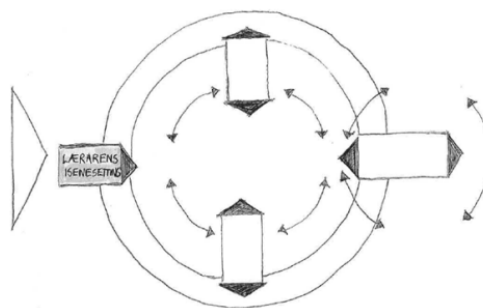
Figur 8. Casestudias kontekstuelle innramming.

Hensikta med casestudia var, i tråd med forskingsspørsmåla, å kunne seie noko om korleis ressursar medverkar i undervisningssituasjonar med multimodale samtidsuttrykk. Casestudiane ville òg ha tak i kva betydning opplevings og erfaringsaspektet har i skapande prosessar med installasjonar, og korleis studentane brukte modalitetar, komposisjonelle prinsipp og verkemiddel for å skape teikn og mening i arbeidet med installasjonane. Casestudia ligg innanfor kunst og handverksfagets institusjonelle mønster. I dette punktet ligg innhald og

fagdidaktiske mønster i kunst og handverksfagets undervisningspraksis (sjå kapittel 1 og 2). I modellen er potensielle ressursar plassert som den tredje føresetnaden for dei skapande prosessane og isenesettinga av desse. Dei potensielle ressursane var i casane både middel, evner og hjelpemiddel. Ressursane kan vere kompetansar, kunnskapar og ferdigheiter, eller dei kan vere meir konkrete, som material, stadar og rom. Dette er meningsskapande ressursar som er sosialt og kulturelt skapte, og som er farga av konteksten, dei institusjonelle mønsterane og av casestudiane handlingsramme. Modellen vil illustrere at studentane kunnskapar, konvensjonar og omgrep låg innebygd i ressursane og at dette blei noko studentane samspela med når dei handla.

Lærarens isenesetting

Til høgre for trekanten fortset modellen vidare til det markerte punktet *lærarens isenesetting* (figur 9). Punktet er forma som ei pil og er plassert inne i handlingsramma og den fyrste transformasjonssirkelen der dei skapande prosessane går føre seg. Dette er gjort for å vise at det var eg, som lærar, som sette i gang dei skapande prosessane.



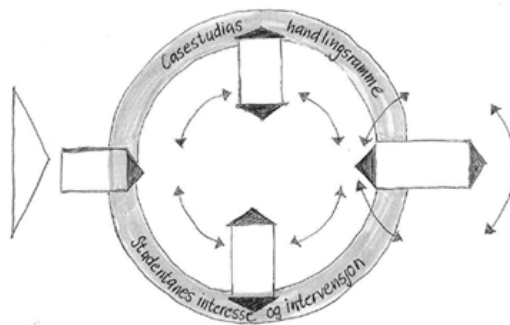
Figur 9. Lærarens isenesetting.

Isenesettinga av casane, det vil seie korleis prosessane var rangert, korleis dei blei satt i gang, og kva normer og forventningar som blei aktualisert var av betydning for resultatet. Isenesettinga var ulik i case 1 og case 2. Dermed gjorde isenesettinga at case 1 og case 2 fekk ulik handlingsramme. Lærarens isenesetting blei dermed ein del av casestudias handlingsramme og den utgjorde eit samspel mellom det som blei isenesett av meg, som lærar og forskar, og det som studentane isenesette gjennom dei skapande prosessane. Difor er pila med lærarens isenesetting plassert

inne i den fyrste transformasjonssirkelen i modellen. Dette blir utdjupa i punktet som tek for seg studentanes transformasjon og isenesetting.

Handlingsramma og studentanes interesse og intervensjon

I casestudia var handlingsramma til studentane knytt til krav i oppgåveteksten, rammer for undervisningsprosjektet, utdelte gjenstandar og til det fysiske rommet oppgåva blei løyst i. I modellen er handlingsramma markert som ramma (figur 10) rundt den største sirkelen i midten.



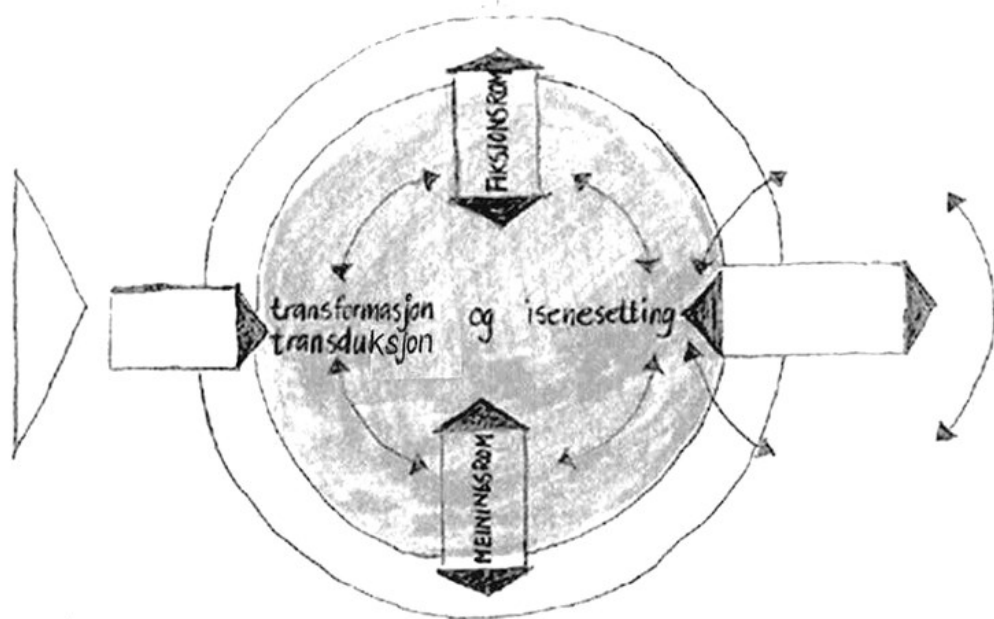
Figur 10. Casestudias handlingsramme og studentanes interesse og intervensjon.

Handlingsramma i prosjektet er òg ei fagdidaktisk ramme som innanfor kunst og handverksfagets diskursar ramar inn den fagdidaktiske konteksten. Studentanes teikn og meiningsskaping blir berre meiningfulle og forståelege i den konteksten dei står fram i. Difor gjev utdanningskonteksten, og kunst og handverksdiskursen nøklar til korleis studentanes teikn- og meiningsskaping blir forstått. Studentane skulle skape installasjonar. Difor låg installasjonen som genre med sine funksjonar og verkemiddel som ein føresetnad for dei skapande prosessane. Casestudianes handlingsramme og isenesetting synleggjer meg som designar av dei to casane, at det var eg som gjennom designe var med å skape handlingsramma for casane. Casestudias handlingsramme definerte dermed speleplanen, mens isenesettinga av casane handla om korleis spelet blei gjennomført. Lærarens isenesetting blir ein del av casestudias handlingsramme og utgjer eit samspel mellom det som blei isenesatt av meg, som lærar og forskar, og det som studentane isenesette gjennom dei skapande prosessane. Studentane blei då deltakarar – personar som aktivt gjorde val, orienterte seg og skapte meining utifrå sine interesser, forståingshorisont og erfaring. Studentanes interesse og vurdering av situasjonen

var med å forme grunnen for teikn- og meiningsskapinga. Handlingsramma realiserte eit meiningspotensial der studentane måtte finne ut kva modalitetar og meiningsskapande ressursar som kunne løyse ut dette potensialet. Forventningane til dei skapande prosessane hang dermed saman med den institusjonelle innramminga. Her var studentanes forståingshorisont, erfaring, interesse, ressursar, minne og intervensjon både med å ramme inn, og påverke dei skapande prosessane.

Studentanes transformering og isenesetting

Å studere transformeringane som skjedde i prosessane er ein måte å forstå korleis studentanes teikn- og meiningsskaping føregjekk. I transformasjonsprosessane brukte dei ulike ressursar og tematikkar, og gjennom prosessen blei det skapt ei forståing for konteksten.



Figur 11. Studentanes transformasjonar og isenesettingar.

I case 1 skulle studentane bruke dei utdelte gjenstandane til å fortelje ei historie. Studentane blei her presentert for ulike gjenstandar, og skulle vidare finne ut kva desse representerte for dei. Som framgangsmåte blei gruppene bedne om å fyrst jobbe utifrå denotasjon – det dei konkret såg, for så å kople inn konnotasjon – det dei følte, fekk assosiasjonar til, eller tenkte på i møte med gjenstandane. Denne

isenesettinga gjorde at studentane måtte transformere ytre materielle gjenstandar til indre prosessar i seg sjølve. Dette er i modellen beskrevet som ein *transformasjon* frå ytre materielle gjenstandar til indre prosessar i studentane. I case 2 skulle studentane finne ein tematikk å presentere, og måtte sjølve finne modalitetar som kunne representere tematikken. Vidare skulle dei gjennom prosessane finne ut korleis dette skulle presenterast. Case 2 hadde ei isenesetting som gjorde at studentane måtte transformere indre tenkte ytringar til ytre materielle uttrykk, noko som innebar ein *transduksjon*.

For å operasjonalisere og beskrive kva som føregjekk i transformeringane og isenesettingane så blir studentanes prosessar satt inn i analogiane møterom og handlingsrom. Dei romlege omgrepa tek opp i seg ei tenking om at prosessane, erkjenninga og det sosiale er romleg situert – at studentane både handlar og forhandlar i rommet. Modellens bruk av omgrepa er òg ein måte å tydeleggjere dialogen og det relasjonelle. Omgrepet *møterom* vil vise at dei skapande prosessane var eit møte mellom modalitetar, samfunn, kultur, diskursar og studentanes interesser, erfaringar, ressursar, minne og forståingshorisont. Dette møterommet var situert, kontekstuellt og relasjonelt. Omgrepet *handlingsrom* ynskjer å synleggjere prosessen og handlingsaspektet. Her blei dei potensielle ressursane og studentanes interesse, intervensjon, og vurdering av situasjonen avgjerande for korleis studentane handla, kva prinsipp, ressursar og verkemiddel dei brukte, korleis dette føregjekk, og korleis dette blei isenesett. Handlingsrommet realiserte ulike meiningspotensial. Studentane måtte difor velje, kva uttrykksmåtar og meiningsskapande ressursar som kunne bli brukt for å gje mening og ynskt effekt til installasjonane. I møte og handlingsrommet transformerte studentane ulike modalitetar, fenomen og situasjonar. Her blei komponentane aktivisert, men òg *isenesatt*. Desse transformeringane og isenesettingane var avhengig av verkelegheitens reglar og forståingsmønster, men òg av kunstinstitusjonelle og kunstfagdidaktiske kodar og reglar.

Modellen (figur 11) har tovegspiler som går mellom møte- og handlingsrommet til handlingsramma. Pilene skal vise at det som skjedde inne i møte- og handlingsrommet var bestemt av handlingsramma og studentanes interesse og intervensjon. I pilene, som er plassert vertikalt i modellen, blir analogiane *meiningsrom* og *fiksjonsrom* brukt. Når studentane transformerte og isenesette modalitetar, situasjonar og fenomen for å skape teikn og meining, handla det både om kva ressursar dei valte, og korleis desse blei brukt. Å analysere transformeringane og isenesettingane blei ein måte å undersøke dei navigerande prinsippa studentane brukte i prosessane. Teikna, modalitetane og prinsippa var òg eit resultat av studentanes intervensjon og tolking av oppgåveteksten då studentane utifrå oppgåveteksten forma sine egne tolkingar og historier.

Modalitetane blei brukt som fleire meiningslag over kvarandre og kan ikkje bli sett isolert. Det var interaksjonen og samanstillinga som gav dei meining. Prosessane sette i gang ein interaksjon og ei samanstilling, samtidig som dei sette i gang ei meiningsskaping. Denne meiningsskapinga var situert, kontekstuell og relasjonell. Meiningsskapinga føregjekk innanfor eit mulegheitsrom, der teikna i installasjonen fyrst fekk meining gjennom at studentane heldt seg til kunst og handverksfagets institusjonelle mønster og installasjonsgenrens verkemiddel, funksjon og komposisjonsprinsipp.

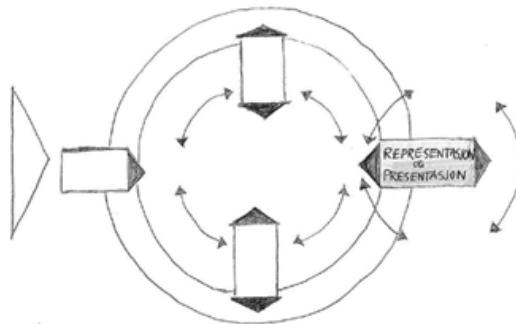
Med omgrepet *fiksjonsrom* vil modellen visualisere at dei skapande prosessane hadde eit mellomtilvære med verkelegheita, men at dei òg hadde noko mellomverande med fiksjonen, eller fantasien. Studentane brukte gjenstandar frå kvardagen, kvardagsreferansar og kvardagens erfaringsformer inn i ein kunstfagdidaktisk verden med tilhøyrande kodar og reglar. Denne bevegelsen var sentral både for teikn- og meiningsskapinga. Gjenstandane og utprøvingane blei transformerte og isenesatt gjennom ein hermeneutisk prosess der studentanes teikn- og meiningsskaping bevegde seg vekk frå kvardagsreferansane, og inn i eit fiksjonsrom. Resultata speglar korleis denne teikn- og meiningsskapinga var knytt

til verkelegheitas sosiale og kulturelle prinsipp og forståingsmønster, men òg av eit mulegheitsrom med kunstinstitusjonelle kodar og reglar.

Inne i møte- og handlingsrommet (i modellens mellomste sirkel) er det plassert tovegspiler forma som ein sirkel. Sirkelen skal visualisere at komponentane sette i gang ein gjensidig påverknad, samtidig som komponentane gjekk inn i ein hermeneutisk prosess mellom heilskap og del. I denne transformasjonsprosessen blei dei ulike delane sett inn i ein meinings og tolkingssamanheng frå idear og tankar i eit forteljande forløp. Det relasjonelle og narrative sambandet mellom installasjonsarbeidet og situasjonen den oppsto i spelte difor ei sentral rolle.

Representasjon og presentasjon

Studentane brukte modalitetar for å konkretisere og materialisere meiningar og ytringar. Modalitetane blei til metaforar som sto for noko, eller som skulle representere noko. Samtidig var òg modalitetane med på å sette i gang tankar, minne og tematikkar. Dermed blei modalitetane òg presentasjonar. Studentane diskuterte og reflekterte over val og verkemiddel utifrå både ein *representasjons-* og ein *presentasjons-* tankegang (figur 12).

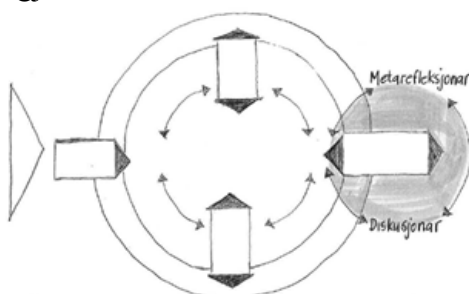


Figur 12. Representasjon og presentasjon i studentanes installasjonar.

Dei ulike modalitetane fekk fyrst ei betyding gjennom samanhengen dei blei brukt i. Teikna i installasjonane handla dermed ikkje om avbildingar, men dei utgjorde representasjonar og presentasjonar av korleis noko sto fram som meiningsfylt innanfor casestudianes handlingsramme.

Studentanes diskusjonar og metarefleksjonar

Den fyrste sirkelen i modellen tok for seg transformasjonane og isenesettingane i dei skapande prosessane. Denne andre markerte sirkelen (til høgre i modellen, figur 13) tek for seg studentanes diskusjonar og metarefleksjonar over kvifor studentane gjorde som dei gjorde.



Figur 13. Studentanes diskusjonar og metarefleksjonar.

I modellen er den fyrste og den andre transformasjonssirkelen overlappende. Overlappinga skal visualisere at det var vanskeleg å skilje sjølve handlingsaspektet, frå diskusjonane og refleksjonane over handlingane. Det var òg vanskeleg å skilje når, og korleis desse oppsto. I prosessane diskuterte studentane kring møte med gjenstandane, dei grunn gav val av tematikkar, plassering av dei ulike elementa, bruk av verkemiddel, kva dei ulike forslaga kommuniserte, og korleis den skrivne teksten blei brukt.

Studentrapportane dokumenterte kva som var tenkt på dei ulike stadia, og kvifor gruppene tok dei vala dei tok. Gjennom diskusjonane, og i etterkant ved skrivinga av rapportane, måtte studentane transformere det dei gjorde og opplevde til ord, omgrep og skrivne tekstar. Transformeringsane gjer at innhaldet i rapportane kan blir sett som metarefleksjonar. Gjennom arbeidet med installasjonane diskuterte og reflekterte studentane over sosiale og samfunnsmessige problematikkar. Diskusjonane og refleksjonane handla i mindre grad om studentanes individuelle følelsar, men i større grad om ei konkretisering av sosiale og samfunnsmessige forhold. Gjennom diskusjonane og rapportane blei det tydeleg at handlingane var prega av reflekterte val som viste tilbake til ein kompleks kombinasjon av historiske, kulturelle, sosiologiske, kvardagslege, personlege, kunstinstitusjonelle og kunstdidaktiske mønster.

Forskjellar i case 1 og case 2

Casestudiane sine ulike isenesettingar gav casane ulike handlingsrammer. Det skapte òg ulike handlingsrom for studentane sine skapande prosessar. Det var Nyrenes' (2006) tematisk/topologiske inndeling som var bakgrunnen for dei ulike måtene å isenette casestudia på. I case 1 starta studentane i det toposet Nyrenes kallar artistisk material. Studentane måtte vidare knytte materialet til eige språk, og gjere bruk av teori/systematisk språk for å skape teikn og meining i installasjonar. I case 2 starta studentane i toposet eige språk. Vidare måtte dei knytte ytringa til artistiske material og teori/systematisk språk for å kommunisere ytringa i ein installasjon. Den topologiske tenkinga flytta fokuset frå studentane sine individuelle prosessar, til rammefaktorar og den sosiale organiseringas betydning for studentane sine teikn- og meiningsskaping.

Resultata synleggjorde at fleire av gruppene i case 2 hadde tydelege vanskar med å omsette ytringane sine gjennom installasjonsgenren. Fleire av gruppene, som eksempelvis storbygruppa, og gruppa som tok for seg menneskeskapt forureining, brukte arbeidsmåtar som dei var kjende med innan bildeområde. Når studentane sjølv kunne velje modalitetar og korleis ytringa skulle bli materialisert, så starta dei med blyant og papir og skisse og ideutviklingsmetodar som dei var vane å jobbe utifrå. I gruppa med menneskeskapt forureining gjekk ide og skisseutviklinga ut på korleis installasjonen skulle sjå ut. I skisseprosessen forsvann både diskusjonar kring ytringa og heile den gjensidige påverknaden mellom det materielle og det immaterielle. Installasjonen (case 2, foto 30–32) blei teikna utifrå ein "bildemessig tankegang": Alt innanfor ei ramme, med perspektiv og storleikar utifrå eit bildemessig oppsett og ein bildemessig prosessarbeidsmåte. Studentane verka å jobbe meir utifrå ein representasjonstankegang, mens dei i case 1, i denne fasen pendla mellom ein presentasjons- og representasjonstankegang. Studentane opparbeidde tilnærmingar, forståingar, arbeidsmåtar og verkemiddel verka å låse studentane fast i særskilte tenkemønster, metodar og formspråk. Desse viste seg utilstrekkelege, og dei gjorde det vanskeleg for studentane i case 2 å materialisere ei ytring innan installasjonsgenren. Ressursane blei difor meir enn eit

strategisk reiskap – det utgjorde sjølve handlingsrommet studentane bevega seg innanfor. Kva handlingar studentane var i stand til å førestille seg, til å vurdere, til å sikte mot – altså det handlingsrommet dei var i stand til å orientere seg i, hadde dermed ein samanheng med ressursane dei disponerte. Sjølv om case 2 hadde ei vidare handlingsramme enn i case 1, så verka det som at handlingsrommet snarare blei mindre enn i case 1. I case 1 heldt studentane seg til dei utdelte gjenstandane, og gjorde transformeringar og isenesettingar innan same logikk. Det kreative oppsto i ein dialektikk mellom det utdelte materialet, bruk av teori/systematisk språk og studentanes eige språk. Innhaldet i studentanes eige språk verka her å vere meir minne, kroppsleg erfaring og relasjonar som studentane hadde sett og opplevd. I casestudie 2 derimot, spegla topset meir studentanes internaliserte, teoretiske kunnskap (som eksempelvis institusjonelle tenkemåtar og ressursar). Ved å starte i studentanes eige språk måtte studentane i større grad leite i seg sjølve etter idear, og vidare finne material og teori/systematisk språk som kunne materialisere ytringa. I begge casane blei ideane seinare utvikla til ein felles installasjon pr. gruppe.

Det kan verke lettare for studentar som ikkje har arbeidd med installasjonar å komme i gang når prosessane startar med eit utdelt material. Ved å starte som i case 1, med ei isenesetting i materialet, så kom studentane automatisk inn i meir samtidskunstnariske, multimodale tenke og handlingsmåtar. Gjennom det utdelte materialet blei studentane tvinga til å rette merksemda mot alternative samanhengar og mønster enn dei var vane å orientere seg ut i frå.

Tematiseringar over studentanes arbeid med installasjonar

Dette delkapittelet blir meir ein metarefleksjon og ei tematisering av kapittel 5. Her blir resultata analysert og strukturert tematisk utifrå ulike overordna tematikkar. Tematiseringane ynskjer å kretse inn tendensar innan ein multimodal samtidskunstnarisk tenke- og handlemåte, og å synleggjere kva som kan ligge til grunn for å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere på installasjonens premissar.

Modalitetars meiningspotensial i installasjonar

Resultata viser at dei ulike modalitetane førte med seg indre logikkar, oppbyggingar, tradisjonar og verkemiddel som var kulturelt, institusjonelt og situasjonelt spesifikke. Dei forskjellige modalitetane blei brukt på ulike måtar utifrå kva meiningspotensial dei hadde i installasjonane. Nedanfor vil dette bli eksemplifisert gjennom nokre konkrete eksempel frå casestudiane der meiningspotensialet til *farge, tekst, logo, teknikkar og mønster, lys, og gjenstandar* blir behandla.

Farge som meiningspotensial i installasjonane

Studentane brukte blant anna farge som ein semiotisk ressurs, både for å kommunisere, og for å skape konnotasjonar og stemming i installasjonane. Studentanes bruk av farge i installasjonane viser at farge som meiningspotensial er knytt til sosiale, kulturelle og situasjonelle bestemningar. At lommelyktene i gruppe 2 blei kopla til det militære hadde ein samanheng med at dei gjekk i kamuflasjebraune, blåe og grøne fargar. Dei ulike grønfargane var både med på å gje studentane konnotasjonar til militære, og vidare med på å bestemme tematikkane for installasjonen. Gruppa ville få fram at nokre av lommelyktene var opphøgde, samtidig som dei kommuniserte system og overvakingstankane. Studentanes løysing blei eit vertikalthengt raudt rektangel i papp. Raudfargen blir brukt i ei rekke kulturar for å signalisere eksempelvis naud, stopp og forbod. Via symbolikken kan raudfargen gje tydingar til aggresjon, sinne, strid og krig, mens den politisk kan bli knytt til kommunisme og sosialisme. Raudfargen blir òg knytt til kjærleik og lidenskap, mens ein kan kople grønfargen til naturen og til vekst og miljø. Det var derimot ikkje desse sistnemnde tydingane studentane kommuniserte. Oppstillinga av lommelyktene, teksten, plasseringa og forma på pappen viste til forståingar som gjekk mot krig og strid. Fargane i installasjonen var ikkje teikn og meningsskapande i seg sjølv. Dei blei fyrst teikn og meningsskapande i samanstillinga med dei andre teikna og resten av konteksten. Fargane låg som eitt av meiningslaga i installasjonen og viser til at fargane, på grunn av kulturelle og

symbolske bestemmingar og tradisjonar hadde potensial til å gje betraktaren ei rekke konnotasjonar.

Storbygruppa valte kvit som farge for å ytre seg om følelsen av det kjølige, einsame og anonyme ved ein storby. Studentane beskreiv kvit som ein kald farge. Dei knytta kvitfargen til vinter og snø, og til at snøen dekker over og anonymiserer ting. Her var det ikkje den symbolske tydinga av fargen som var av betydning. Kvitfargen blei brukt utifrå studentanes assosiasjonar til det kvite som noko kaldt, tomt, nøytralt og upersonleg. Kvitfargen blei valt for å gje ei stemningsskapande effekt, og for å kunne gje ei følelsmessig oppleving.

I gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg blei den ”sjukehusgrøne” fargen på plakaten valt for å gje betraktaren ein institusjonsfølelse. Fargen hadde òg her ei stemningsskapande og assosiasjonsskapande rolle. Den mintgrøne fargen viser tilbake på kulturelle og situasjonelle bestemmingar for fargebruk i offentlege institusjonar og blei brukt for å skape assosiasjonar knytta til det å vere på ein sjukeheim.

Tekst som meiningspotensial i installasjonane

Tekst blei brukt med litt ulike hensikter i installasjonane. Lommelyktgruppa brukte tekstar frå Aung San Suu Kyi for å gje historia om system, frykt og fridom ein kontekst. Teksten fungerte som ei meiningskopling mellom modalitetane. Teksten var òg med på å konkretisere fenomenet med undertrykking, maktperspektivet og at nokon tør å bryte ut. Lommelyktene, isoporplata, teksten og den farga pappen representerte ulike sider kring makt og undertrykking. Teksten blei her ein nøkkel, og hadde eit meiningspotensial til å spesifisere og understreke noko av kjernen kring system, frykt og fridom som studentane ville fortelje om. Kjenner ein til at ”Freedom from fear” og ”it’s a shame” refererer til kjente sitat frå Aung San Suu Kyi, kunne teksten skape eit større rom rundt dei andre modalitetane, og vere med på å gje betraktaren utvida opplevingar av installasjonen.

Gruppa med feltveskene løyste kravet om tekst gjennom å lage si eiga "Parapillamol" eske. Tekstbruken gav nøklar til å kople saman dei ulike elementa, og til å forklare transformeringsprosessen som skjedde i kverna. Samtidig bidrog teksten til ei parallellhandling kring sosiale og samfunnsmessige tendensar. Skriftspråket har eit meiningspotensial til å vere eit objektivt, kronologisk og sakleg kommunikasjonssystem. Den lange teksten gjorde at studentane kunne kommunisere eit tydeleg budskap. Studentane spela på kjente element ved måten resept og føreskrivingar blir skrivne. Difor kunne dei sette inn eit anna innhald i pilleeskas rubrikkar, samtidig som det opphavlege innhaldet låg som referanse og forståingsramme hos betraktaren.

Storbygruppa valte ein heilt anna måte å bruke tekst på. Gruppas installasjon låg visuelt sett langt frå ein storby. Den korte teksten "Storby" sto med dette i kontrast til det visuelle, og var såleis med å tilføre ein kompleksitet. Teksten blei saman med det kalde og einsame uttrykket ei form for underleggjering og la opp til ei open og filosoferande oppleving av installasjonen. Tittelen viste til noko utanfor dei kvite kassene og storbykonturen. Teksten hadde dermed eit meiningspotensial til å aktivisere andre sansar enn synsansen.

Studentane som tok for seg eldrepolitikk valte å gjere bruk av tekst gjennom ein plakat. Plakaten viste til instruksjonar ved behov for hjelp. Den var utforma og plassert slik at den tilsynelatande kom med informasjon for pasientar og pårørande. Teksten gav informasjon til korleis ein skulle forstå og oppleve installasjonen, og den blei ein måte å spesifisere og konkretisere studentanes samfunnskritiske ytring. Gruppa spilte på det form og innholdsmønsteret slike plakatar vanlegvis har. Såleis tok den gjenkjennande forma med seg ei forståingsramme for korleis ein skulle forstå dei andre elementa i installasjonen.

Gruppa med kamuflasjenettet gjorde bruk av diktopplesing i installasjonen. Diktet blei lese av ein student med ei roleg og tydeleg stemme. Det var lagt inn ei 10 sekunders pause før opplesinga starta på nytt. Diktet har eit biletleig språk med ei

mengde metaforar. Diktet hadde potensial til å skape sidehistorier og til å komme med utvida opplevingar. Opplesinga aktiviserte hørselsansen. Som betraktar måtte ein bruke tid for å få med seg kva som blei sagt, for å oppleve installasjonen, og for å kople det ein såg med det ein høyrde. Lesinga trekte opplevinga av installasjonen ut i tid, noko som gav installasjonen ein karakter av situasjon og prosess. Opplesinga av diktet var med på å gje installasjonen dramaturgiske element der studentane bestemte tempoet, og der både stemmeleie, tempo og gjentakinga var meinings og stemningsskapande.

Logo som meiningspotensial i installasjonane

Fleire av gruppene brukte logo som ein semiotisk ressurs både for å kommunisere og for å skape konnotasjonar i installasjonane. Gruppa med feltveskene sette i installasjon 3 opp veskene i to rekker. I den eine rekka hadde veskene Raudekross symbolet og den andre rekka hadde Dolce & Gabbana logoen, begge i same farge og storleik. Både Raudekross symbolet og D&G logoen er kjende for mange. Hensikta med symbol og logoar er nettopp den gjenkjennande effekta. Det blir lagt ned omfattande arbeid for å bygge opp kva eit varemerke som eksempelvis D&G står for, og kva miljø, situasjonar og personar ein vil merket skal bli assosiert med. Dolce & Gabbana er eit italiensk motehus kjent for sine eksklusive moteklede, og for å ha kledd opp fleire Hollywood skodespelarar. Såleis kan logoen gje betraktaren ei rekke konnotasjonar til pengar, skjønnheit og glamour. Raudekross er ein frivillig humanitær hjelpeorganisasjon som skal hindre og lindre menneskelege lidingar. Symbolets konvensjonelle betyding kan såleis bidra med ei rekke konnotasjonar der ulykker, katastrofar, fyrstehjelp, naud og fattigdom kan dukke opp. Ved å samanstille dei to rekkene ville studentane seie noko om merkevarebygging, marknadskrefter, identitet, skjønnheit, fyrstehjelp og kva som lindrar i dagens samfunn. Den omfattande oppbygginga kring eit varemerke gjev difor logoar og symbol eit stort meiningspotensial til å kommunisere komplekse tematikkar og forståingar. Den gjenkjennande effekten var òg grunnen til at den same gruppa valte logo i den endelege installasjonen med kjøttkverna.

Her transformerte kverna innhaldet i veskene til ei Parapillamoleske. ”Parapillamol” er eit oppdikta namn, men har tydelege referansar til Paracetamol ved at logoen, fargane og layouten var henta derifrå. Såleis blir det betraktaren forbind med paracetamol og smertestillande eit bindeledd som kan bli tatt med inn i opplevinga og forståinga av installasjonen.

Gruppa med sviktande eldreomsorg gjorde òg bruk av logo i sin plakat. Her blei logoen valt for å gje ein litt annan effekt. Den blei valt for å gje eit realistisk uttrykk til plakaten. Nedst til høgre på plakaten var det plassert ein ekte sjukeheimslogo. Namnet på institusjonen var derimot bytta ut då ytringa ikkje var meint som ein kritikk til denne spesifikke sjukeheimen. Logoen skulle gje inntrykk av at informasjonen kom frå institusjonen, og at informasjonen på plakaten hadde med rutinar og organisering av drifta å gjere.

Teknikkar/mønster som meiningspotensial installasjonane

Teknikkar og mønster som teikn og meiningsskapar viser at teknikkar og mønster er knytt til kulturar, tradisjonar og diskursar. Gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg hadde plassert ein fargerik brodert duk på kommoden. Eit innramma brodert bilde hang på veggen, og i stolen sto ei pute sydd med korssting. Tekstilane i korssting blei valt for å gje assosiasjonar til ei gamal dame. Korssting er eit gamal prydsaumssting som står sentralt i norsk handarbeidstradisjon. Teknikken blir ofte kopla til kvinnesyssele og den huslege fliden. Brodering kan bli kopla både til hobby og fritidssyssele og, eller til handarbeid tynga av dyd og plikt. Kjolenens mønster, snitt og knappar skulle seie noko om at dama som budde der var gamal. Kjolen viser òg til eldre kvinnemote og hadde eit potensial til å sette i gang ei rekke assosiasjonar og minne hos betraktaren. Dei handlaga tekstilane fungerte òg som eit bindeledd mellom det heimlege og private, kontra institusjonanes anonymitet og sterilitet. Korsstingsteknikken og mønsteret på kjolen var derimot ikkje teiknskapande i seg sjølv. Teknikken og mønsteret var, saman med dei andre modalitetane, med å gje ei rekke konnotasjonar som kunne skape assosiasjonar, minne og tankar hos betraktaren. Teknikkane og mønsteret hadde på grunn av

kulturelle, sosiale og situasjonelle tydingar dermed eit meiningspotensial til å skape sidehistorier, eller parallelle meiningslag til installasjonen.

Lys som meiningspotensial i installasjonar

Lys blei i casestudia brukt med litt ulike hensikter. I gruppa med sviktande eldreomsorg blei lyset brukt for å vise fokus, eller sentrale punkt i installasjonen. Lyssettinga på gåstolen gjorde ikkje berre at gåstolen blei meir synleg. Ved å sette fokus på sentrale fortellande element i installasjonen fekk lyset òg ein teikn- og meiningssskapande funksjon. Storbygruppa brukte blått lys for å skape eit kjølig uttrykk til installasjonen. Lyset blei brukt som ein stemningsskapande modalitet der lyssettinga var med å forsterke ei stemning. I gruppa med kamuflasjenettet blei lyset òg brukt for å sette fokus på menneskefiguren som låg midt i rommet under kamuflasjenettet. Men i denne installasjonen fekk lyset òg eit anna meiningspotensial: Hola gav eit mønster av skygge på utsida med lyse flekkar på golvet, mens det kvite nettet gav mørke felt på golvet. Skuggespelet leika med positiv og negativ form, og synleggjorde kamuflasjens skuggesider. Lyset var såleis med på å gje fleire lag til installasjonen.

Gjenstandar som meiningspotensial i installasjonane

I studentanes installasjonar hadde gjenstandar og massekulturelle element ei sentral rolle. Gjenstandars potensial som teikn og meiningssskapar synleggjer at gjenstandanes materialitet, farge, fysiske utforming, funksjon og bruksområde var av betydning for korleis dei blei brukt, og for kva rolle, funksjon, hensikt og effekt dei fekk i installasjonane. Analysane viste at gjenstandane hadde eit stort meiningspotensial til å kommunisere komplekse tydingar sidan konnotasjonane blei knytt til alt frå fargane, materialet, form, funksjon og bruksområde.

Hos lommelyktgruppa gjorde fargane, mengda, og at lommelyktene kom frå eit heimevernslager at lommelyktene blei kopla til det militære. Lysdelens plassering og lyktenes lengde- bredde- format gjorde at studentane meinte dei likna personar

med hendene inn til kroppen. Innan studentanes militærtinking blei lommelyktene dermed til soldatar. Lommelyktenes lysfunksjon førte historia vidare til å handle om overvakingar i militærregime. I prosessen blei fargane, utsjånaden, bruksområde og funksjonen blanda saman. Lommelyktene fungerte som ein slags katalysator som sette i gang ei rekke tankar, idear, assosiasjonar og konnotasjonar hos studentane. Katalysatorfunksjonen gjorde at gjenstandane i case 1 blei eit reiskap til både å skape historier og til å fasthalde konkrete refleksjonar der dei sette i gang noko relasjonelt mellom det materielle og det immaterielle.

I case 2 fekk gjenstandane ein litt anna funksjon. Gjenstandane blei her brukt for å kommunisere og for å gje konnotasjonar kring bruksfunksjonar og bruksområde. Konteksten blei sentral for korleis gjenstandane blei forstått, der det var den daglegdagse konteksten som blei meiningsskapande. I gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg hadde gjenstandane litt ulike funksjonar: Stolen og kommoden skulle vise til at rommet var på ein institusjon. Puta, duken og det broderte bildet blei brukt for å seie noko om at dama som budde der var gamal. Dei innramma familiefotografia skulle vise til damas familie og fungerte som visualiseringar av eit liv. Familiefotografia var òg ein måte å personifisere dama som budde der. Kryssordboka og strikkekorpa skulle vise til kva dama brukte dagane til. I gamleheimssettinga kunne kryssordboka og strikketøyet gje konnotasjonar til stillesittande aktivitetar og til det å få tida til å gå. Det var likevel gåstolen og bekket i rustfritt stål som skulle kommunisere ytringa om sviktande eldreomsorg. Bekket og gåstolen hadde eit meiningspotensial til å trekke med seg konnotasjonar til institusjon, pleie og alderdom. Såleis blir det betraktaren forbind med institusjon, alderdom og pleieheim eit bindeledd som blir tatt med inn i opplevinga og forståinga av installasjonen.

Modalitetanes teikn- og meiningsskapande funksjonar

Sidan modalitetar skil seg frå kvarandre når det gjeld materialitet og organiseringsmåte, vil dei òg ha ulik mulegheit til å skape meining. Ulike modalitetar har forskjellige betydingar, meiningar og betydingssystem (Kress, 2010). Difor kan modalitetane òg formidle ulike typar av kunnskap. Analysane har vist at studentanes val av farge, tekst, logo, teknikkar og mønster, lys og gjenstandar blei gjort utifrå dei ulike meiningspotensiala desse hadde, utifrå kva hensikt studentane hadde med installasjonane og utifrå kva effekt dei ville oppnå.

Petersen (2009) bruker nemninga ”ambiente”, som tyder omverden, eller miljø for å fange installasjonens karakter av ei romleg heilskapsdanning. I samband med kunst seier nemninga noko om kva som omgjev ein skikkelse, og det peikar på subjektets oppleving av å vere omringa av ein heilskap som ”går rundt om” subjektet. Nemninga til Petersen kan vere dekkande for å forklare modalitetanes meiningspotensial, det Kress kallar affordance (Kress, 2010). I gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg låg det ei rekke konnotasjonar kring puta i stolen: Mønsteret på puta, størrelsen, fargane og at den var sydd i korssting var med å skape konnotasjonar som låg ”rundt puta”. Modalitetanes meiningspotensial blei knytt til det kulturelle, tradisjonelle, institusjonelle og kontekstuelle som ”gjekk rundt om” modalitetane. Dette samsvarar med Säljö (Säljö, 2001) tenking som hevdar menneskelege kunnskapar, innsikter, konvensjonar og omgrep er bygd inn i ulike apparat. Difor blir dette innebygde noko ein samspelar med når ein handlar. Säljö trekk fram at ressursane berre kan bli forstått utifrå dei rammene, systema eller diskursane som dei blir brukte i. Tenkinga viser korleis studentanes kunnskap om korssting, norsk handarbeidstradisjon, tida det tek å brodere og den stillesittande aktiviteten var ein del av meiningsskapinga. På den måten blei studentanes erfaringar til stades som eit potensial for meining.

Modalitetane var ikkje teikn- og meiningsskapande i seg sjølv, men fungerte derimot som ulike meiningslag som blei kopla saman i sjølve installasjonen. Dette viser at det var konteksten og samanstillinga som gav meining. Resultata viser ein vekselverknad mellom modalitetane og dei historiske, institusjonelle og

samfunnsmessige kontekstane som modalitetane ligg under. Dette opnar for eit intertekstuell felt der modalitetanes teikn og meiningspotensial oppsto i samspelet mellom studentanes erfaringar og kunnskapar, dei ulike kontekstane, bruksområde og funksjonane som modalitetane trakk inn.

Frå bruksområde og funksjon til teikn og meiningsskaping

Resultata viste at gjenstandanes mening og funksjon var tett forbunde. Funksjonen og bruksområde blei eit sentralt aspekt i gjenstandanes evne til å vere teikn og berarar av budskap og betyding. I gruppa med fyrstehjelpsveskene var både veskenes bruksfunksjon og bruksområde teikn- og meiningsskapande. Kjøttkvernas funksjon og bruksområde blei òg sentrale for å kommunisere studentanes historie. Slike kverner blir vanlegvis brukt på eit kjøkken, eller ved produksjonsområder som eksempelvis eit pøsemakeri, der kjøttavskjer og feitt blir kverna til ei farse. Kverna kunne gje konnotasjonar til farse både direkte og i overført betyding. Ved hjelp av kvernas funksjon kunne gruppa kommunisere at fyrstehjelpsutstyret hadde gått gjennom kverna og blitt transformert til ei pilleeske som kunne løyse alt. Kverna fungerte då både som eit transformasjonssymbol, og som eit bindeledd mellom veskene og pilleeska. Bruksfunksjonane og bruksområde til feltveskene, fyrstehjelpsutstyret, kverna og pilleeska kunne dermed kommunisere komplekse tydingar.

Resultata synleggjorde at gjenstandane gjekk frå ein bruksfunksjon til å få ein teiknfunksjon. For at gjenstandane skulle få ein teikn og meiningsskapande funksjon var dei avhengige av verkelegheitas sosiale og kulturelle prinsipp og forståingsmønster (Kress, 2010, Säljö, 2001, 2006), men òg av eit mulegheitsrom med kunstinstitusjonelle kodar og reglar (Danto, 1976; Dickie, 1974; Kjørup, 1971, 2001). Meiningsskapinga var òg avhengig av at prosessane føregjekk innanfor eit mulegheitsrom. Teikna fekk mening gjennom at studentane forholdt seg til kunst og handverksfagets institusjonelle mønster og installasjonsgenrens verkemiddel, funksjon og komposisjonsprinsipp. Studentane gjekk frå dei utdelte

gjenstandane, via individuelle kvardagserfaringar og sosiale og samfunnsmessige tematikkar, inn i mulegheits verden (Dagsland, 2013) der dei kombinerte fantasi, verkelegheit og installasjonsgenrens verkemiddel og funksjonar. Gjenstandane som ein semiotisk storleik, oppsto fyrst i samspelet mellom dei ulike samansettingane og dei kontekstane som installasjonane drog inn.

Forteljing og narrativitet

Det relasjonelle og narrative sambandet mellom installasjonsarbeidet og situasjonen den oppsto i spelte ei sentral rolle. Studentane skapte meining ved å konstruere verkelegheita gjennom narrativ. Narrativa sto i ein relasjon mellom deira interesse og erfaringar, modalitetar og tilgjengelige ressursar. I dei skapande prosessane skapte studentane nye relasjonar, meiningar og fortellingar som var ei blanding mellom fortid, notid og framtid. Gjennom den narrative forma blei det formidla opplevingar og erfaringar som spegla interessa og bevisstheita til studentane. Erfaringane gav òg grunnlag for å skape ny meining.

I installasjonane blei dei enkelte modalitetane brukt som fleire meiningslag over kvarandre, og kunne ikkje bli sett isolert. Det var snarare interaksjonen og samanstillinga som gjorde at dei fungerte kommunikativt. Det narrative aktiviserte dei ulike komponentane og sette i gang ei pendling mellom heilskap og del, der dei ulike delane blei sett inn i ein meinings- og tolkingssamanheng. Det narrative gav dermed ei mulegheit for teikn- og meiningsskapinga i installasjonane.

Plassering og samanstilling som teikn og meiningsskaping

Korleis studentane hadde plassert og samanstilt dei ulike modalitetane var òg av betydning for teikn- og meiningsskapinga. I lommelyktgruppa blei lommelyktene sett i rekker med ein gjentakande rytme for å gje assosiasjonar til ei militær oppstilling i giv akt. Lommelyktene var plasserte heilt på kanten av isoporplata, og skulle representere at det ikkje var rom for store bevegelser.

Storbygruppa brukte utstillingskasser for å skape eit byrom, og for å illustrere bygningar. Det blei gjort ei rekke utprøvingar på type kasser og korleis desse kassene skulle stå. I den endelege plasseringa var kassene plassert i rette linjer og vinklar i forhold til kvarandre og veggen. Dette blei gjort for å gje eit statisk og roleg uttrykk. Plasseringa blei eit verkemiddel for å presentere gatestrukturar i storbyar. Studentane grunn gav plasseringa både utifrå storbyars infrastruktur, og utifrå formalestetiske bestemningar om korleis plassering og rytme kan skape ro, system og orden (Mørch, 1994). Etter diverse utprøvingar blei teksten klistra på veggen under ei av konturlinjene. Betraktaren måtte då gå nærare for å kunne sjå kva der sto. Plasseringa av teksten blei såleis brukt som eit virkemiddel for å få betraktaren til å gå inn i installasjonen.

I gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg var plasseringa og samanstillinga av sentral betyding for teikn og meiningsskapinga: Den velta gåstolen på golvet skulle illustrere at dama hadde falle og ikkje fekk den hjelpa ho trong. Strikkekorga skulle vise til kva dama brukte dagane til. Korga var derimot satt langt vekk frå stolen der dama sat. Plasseringa blei teiknskapande då avstanden kunne vise til at strikkekorga ikkje var i bruk. Snora dei eldre kunne trekke i om dei trong hjelp var hengt for høgt opp til at dama kunne nå den. Plasseringa blei ein måte å kommunisere at det var vanskeleg for pasientane å få hjelp. Den utilgjengelege snora skulle representere at forholda var lite tilrettelagt for dei eldre. At avisa på stolen låg oppslått på dødsannonsane sa noko om kva dama nyleg hadde lese på. Dødsannonsanes samanstilling med dei andre elementa skulle seie noko om gamleheimen som ein endestasjon i livet.

Det sansemessige i installasjonane

Studentanes transformeringar og isenesettingar inneheldt ei allsidig sansemessig erfaring. Desse sansemessige erfaringane var ein kombinasjon av sansing og erkjenning, noko Petersen (2009) kallar ”sanseopplevingar”. Studentanes sanselopplevingar inneheldt både det passive møtet med modalitetane, og ei aktiv

utforsking av desse innanfor casanes handlingsrom. I prosessane blei studentanes sanseopplevingar eit bindeledd mellom modalitetane, samfunnet, kunst og handverksfagets diskursar og casestudianes handlingsramme. Gjennom kombinasjonen og samanstillinga skapte dei ulike modalitetane eit breidt register av sansemessige erfaringar. Arbeidet med installasjonane synleggjorde multimodale uttrykksformer. Studentane brukte eit utvida erfaringsgrunnlag og eit vidt register av presentasjonar og representasjonar for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve mening.

Hos gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg blei kombinasjonen av sansing og erkjenning brukt som verkemiddel for å få fram ei viss effekt hos betraktaren. Under stolen hadde studentane plassert eit bekken som var fylt opp med ei gulbrun veske. Målet var at betraktaren skulle kople bekkenet og situasjonen saman, og dermed oppfatte veska som gammal urin. Den gule veska skulle representere at ingen hadde tømt bekkenet, og såleis presentere sviktande omsorg. Berre ved å sjå veska i bekkenet, kunne eg som betraktar formeleg lukte ei sterk urinlukt. Synet av bekkenet, gjenkjenning av situasjonen og mine erfaringar frå sommarjobb på ein aldersheim, gjorde at luktesansen min blei aktivert. Sjølve synsinntrykket vekte ei fornemming av korleis gamal urin lukta, og det skjedde ei overføring av inntrykk frå synssansen til luktesansen. Mi oppfatning av at bekkenet var fylt med urin interagerte med det fysiske i kroppen, med gjenkjenning av situasjonen, med tidlegare opplevingar og involverte fenomenet synseti (Petersen, 2009). Overføringa viste ein samanheng mellom kroppsleg erfaring og synssansen, og det synleggjorde korleis sensoriske erfaringar hadde manifestert seg i mi bevisstheit. For at samanstillinga av bekkenet og veska skulle gje effekt, måtte eg som betraktar derimot vere aktiv mentalt. Opplevinga føregjekk i eit relasjonelt mellomrom (Bourriaud, 2007) mellom meg og bekkenet, der det var mi oppleving og tidlegare erfaring som skapte samanstillinga.

Neste kapittel går vidare med visualiseringane, analysane og metarefleksjonane og drøftar desse opp imot studiens kontekstuelle innramming. Dette blir gjort for å

kunne undersøke kva didaktiske konsekvensar samtidskunstnariske multimodale tenke, snakke og handlingsmåtar får for kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis.

Multimodale samtidsuttrykk i kunst og handverksfagets undervisningskontekst

Avhandlingsstudien har dokumentert prosessar og produsert kunnskap kring studentars arbeid med installasjonar i kunst og handverksfagets undervisningskontekst. Studien undersøker prosessane utifrå ein didaktisk undervisningskontekst innanfor kunst og handverksfagets læringsrom, læringsressursar, kunnskapspraksisar og kunnskapstradisjonar. Prosessane blei studert utifrå eit sosialemiotisk (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; van Leeuwen, 2005), sosiokulturelt (Säljö, 2001, 2006) og multimodalt perspektiv (Kress, 2010) der forskning kring relasjonen materialitet og immaterialitet (Otto, 2005) og installasjonskunsten som genre (Petersen, 2009) blei kopla inn. I casestudiane er det brukt andre års faglærarstudentar i kunst og handverk. Studentane har (i tillegg til å ha med seg erfaringar og skolering frå barne, ungdoms og vidaregåande skule), gjennom utdanningstida etablert ein del kunnskap og ferdigheiter kring material, teknikkar og bruk av verkemiddel. Dei har òg fått ei opplæring innan kunst og handverksfagets tradisjonar, idegrunnlag, arbeidsmåtar, tankesett og fagdidaktiske praksis. I studien er det brukt studentar ved ein høgskule. Likevel blir studien sett i ein relasjon til skulefaget kunst og handverk. Sjølv sagt er det ulike kontekstar, og likeeins er kvar situasjon unik. Samanlikninga går utifrå tanken om at det studentane har jobba med under studietida vil dei kunne ta med seg ut i skulefaget når dei sjølve skal undervise.

Avhandlingas empiri kan verken utgjere eit grunnlag for ei gyldig generalisering, eller svekke etablerte generaliseringar. Likevel kan analysane og meta-refleksjonane indirekte bidra med verdifulle utsegner. Dermed kan dei vere med å utvikle den faglege forståinga kring arbeid med installasjonar i kunst og handverksfagets undervisningskontekst.

I dette kapittelet blir studiens resultat og metarefleksjonar samanfatta, drøfta og kopla til studiens hensikt og teoretiske grunnlag under tre avsnitt: *Arbeid med installasjonar i den fagdidaktiske praksisen, navigerande prinsipp – konsekvensar av ulike isenesettingar*, og til slutt *samtidskunstnariske og multimodale danningprosessar*. Vidare blir forskingsdesignet og metodiske val i avhandlinga drøfta før kapittelet rundar av med sluttord og framoverblikk.

Arbeid med installasjonar i den fagdidaktiske praksisen

Studentane gjorde bruk av fortellande element der modalitetane i større grad fungerte som allegoriar. Modalitetane fekk fyrst teikn- og meiningsfunksjonar i samanstillinga og samspelet med dei andre modalitetane. I desse samanstillingane spelte det relasjonelle sambandet mellom studentane, gjenstandane og situasjonen ei sentral rolle. Installasjonane inneheldt ein metaforisk kompleksitet der dei enkelte modalitetane blei brukt som fleire meiningslag over kvarandre. Modalitetane som teikn, oppsto fyrst i samspelet mellom dei ulike samansettingane og kontekstane som installasjonane drog inn. Analysane legg seg oppimot ei relasjonell forståing på linje med Bourriaud (2007), der teikn- og meiningsskapinga må bli forstått utifrå dei mellommenneskelege relasjonane dei førestilte, produserte og framkalla. Ei slik erfaringsmessig forståing gjer at ein må legge vekt på det relasjonelle, opplevde og erfarte ved studentanes teiknskaping. Studentanes skapande prosessar opna for ulike situasjonar og tolkingar. Prosessane hadde noko av det fleirstemmige og relasjonelle som Aure (2011) trekker fram i sin relasjonelle – pluralistiske kunstfagdidaktikk. Gjennom teiknskapinga måtte studentane materialisere og konkretisere tankar og historier som blei formidla gjennom semiotiske, kulturelle og institusjonelle kategoriar.

Isenesettingar av modalitetar, meiningar, tematikkar og erfaringar

Teikn- og meiningsskapinga inneheldt kommunikative prosessar der studentane ikkje berre isenesette modalitetar, men òg isenesette tankar, idear, erfaringar og assosiasjonar som var av interesse for studentane der og då. Eksempelvis blei

ytringa om sviktande eldreomsorg valt på eit tidspunkt då det var kommuneval, og ei massiv mediedekning kring dei ulike partias valløfte. Studentane viste engasjement til diverse medieoppslag om eldreomsorg, og var opptatt av at ressursbruken til dei eldre måtte bli betra. Studentgruppene tematiserte gjørdet som låg utanfor sjølve installasjonane, og det som låg mellom modalitetane og studentane, fekk ei sentral rolle.

Prosessane var eit stadig samspel mellom det materielle og det immaterielle. Det materielle gav studentane tankar, assosiasjonar, idear og historier. Tankane og assosiasjonane påverka korleis modalitetane blei brukt og samanstilt – som vidare gav nye tankar og assosiasjonar. Det kulturelle aspektet var ein sentral del i dette samspelet. I eksempelvis samstillinga av feltveskene med Raudekross-symbolet og Dolce & Gabbana-logoen (case 1, foto 8) blei symbolet og logoen brukt som ein semiotisk ressurs både for å kommunisere, og for å skape konnotasjonar. Den omfattande varemerkebygginga til D&G og Raudekross-symbolet si kulturelle bestemming, gjorde at studentane kunne kommunisere komplekse tematiserte med sosiale konnotasjonar og kulturelle betydingar. Det kulturelle aspektet kan relaterast til Säljö's (2006) kulturomgrep. Hos Säljö er kultur ei samleining på alle ressursane som finst dels hos individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverda. Ein kan ikkje sjå ressursane som "døde objekter" (Säljö, 2001) sidan menneskelege kunnskapar, innsikter, konvensjonar og omgrep er bygd inn i ressursane. Dermed blir dette innebygde noko ein samspele med når ein handlar.

Kress (2010) tydeleggjer òg at meningspotensiala i stor grad er sosiale og kulturskapt. Det gjer at meiningane og verdiane over tid blir kroppsleggjort i samfunnet. Den samfunnsmessige kroppsleggjeringa var tydeleg i gruppa med lommelyktene som tok tak i underkategoriar innan krigsfenomenet. Studentane hadde ikkje sjølv opplevd situasjonane som ein krig fører med seg, men dei hadde kunnskap og opplysningar frå skulegang og ulike medium. Studentane tankar og

val blei grunngeve utifrå meir tillærde, kollektive erindringar og denotasjonar som i stor grad er kultur- og samfunnsskapt.

I isenesettingane blei gjenstandane sett inn i kontekstar der studentane såg gjenstandane *som* noko; gjenstandane fekk ein teiknfunksjon då dei skulle presentere, eller representere noko i installasjonane. Eksempelvis skulle lommelyktene representere soldatar, gåstolen skulle representere alderdom, og bekket fylt med urin skulle presentere sviktande eldreomsorg. Roschs (1978) prototypetenking kan vere aktuell for å forklare studentanes tankegang kring val av gjenstandar som teikn. Særleg i gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg (case 2, foto 43) var prototypetenkinga sentral. Her valte studentane prototypiske gjenstandar knytt til eldre damer og gamleheimar for å kommunisere ytringa si. Konteksten, i forståinga av den kulturelle og tradisjonelle situasjonen som gjenstandane vanlegvis dukkar opp, fekk her ein teikn- og meiningsskapande funksjon. Gjenstandanes funksjon og bruksområde førte med seg ei rekke konnotasjonar. Betydinga var dermed ikkje berre noko studentane gav bruksgjenstandane, men gjenstandanes evne til å skape teikn og meining blei òg definert utifrå kulturelle og kontekstuelle praksisar. Analysane legg seg oppimot Ottos (2005) tenking som ser at immaterielle fenomen, slik som erfaring, assosiasjonar og minne er materialiserande, dvs. at dei er forankra i ein materiell praksis. Ei slik tenking understrekar at det materielle (konkrete aspekt) heng saman med det mentale (abstrakte aspekt). Analysane synleggjorde at ein ikkje kan skilje det immaterielle og det materielle. Modalitetane blei ein reiskap til å skape historier, og til å fasthalde konkrete refleksjonar. Dei ulike modalitetane sette i gang noko relasjonelt mellom det materielle og det immaterielle. I staden for å sjå den materielle kulturen som materielle kjede eller fakta, framhevar Otto korleis forståinga av gjenstandar tar form etter den praksis som klassifiserer og stiller dei ut. Casestudiane styrkar Ottos forskning då analysane viste at studentanes bruk av modalitetane ikkje var uavhengige av den kulturelle tilskrivninga av betyding – altså den betydinga modalitetane vanlegvis blir brukte i.

Utviding av den fagdidaktiske vurderingspraksisen

Studentanes installasjonar hadde eit relasjonelt, kontekstualistisk og samfunnskritisk grunnlag. Dette idegrunnlaget krev andre funksjonar, brukssamanhengar, forståingar og vurderingskriterium enn dei formale, ekspressive og handverksmessige kriteria som er ein del av vurderingpraksisen i kunst og handverksfaget (Brønne, 2009, Lutnæs, 2011). For å få tak i det kontekstualistiske og samfunnskritiske grunnlaget kan Grans (2000) kriterium; relevans, kommunikasjon, effektoppnåing, underleggjering og teoretisk interesse vere hensiktsmessige å bruke. Under desse kvalitetskriteria ligg underleggjering som ein funksjon, identitets og relasjonsbygging som ein annan, og samfunnskritikk som ein tredje. Eksempelvis i gruppa med kjøttkverna og feltveskene (case 1, foto 9) ville studentane kommunisere eit samfunnsfenomen som viser ei auking i nordmenns pillebruk. Studentane tok opp ein samfunnsproblematikk og ein haldningstendens til lettvinde løysingar. I rapporten skreiv dei om ei aukande tru, eller håp, på ”mirakelkuren som skal løyse alt raskt”. I gruppa som tok for seg sviktande eldreomsorg var òg den samfunnskritiske funksjonen tydeleg. Sjølv om ytringa var samfunnskritisk og politisk, blei ytringa grunngeve utifrå deira eigen frykt for at sviktande omsorg skulle ramme dei sjølve. Såleis fekk òg den affektive dimensjonen, og bevisstgjerings kring studentanes egne relasjonar ei sentral rolle. Grans identitets og relasjonsbyggande funksjon var òg ein tydeleg funksjon i gruppa med kamuflasjenettet. I tillegg til å seie noko om ein samfunnstendens, tok installasjonen opp tankar kring det personlege, om identitet og mellommenneskelege tematikkar. I storbygruppa låg den ferdige installasjonen visuelt sett langt frå dei inntrykka ein ofte har av ein storby. Denne underleggjeringa fekk ein sentral funksjon for å aktivisere andre sansar enn synssansen, og for å få fram gruppas ytring; det å føle seg einsam og anonym.

Studentanes installasjonar hadde få formelle trekk til felles. Installasjonane dekte heller ikkje over formmessige og tekniske eigenskapar. Det var snarare konteksten og samanhengen modalitetane oppsto i, som blei synleggjorde. Ideen, effekten og

installasjonane evne til å skape opplevingar, kommunisere og sette i gang refleksjonar går difor føre den handverksmessige utføringa. Ved å innføre meir samtidskunstnariske måtar å tenke, snakke og handle på, må ein som ein konsekvens òg utvide vurderingskriteria og vurderingspraksisen i kunst og handverksfaget ved vurdering av studentars arbeid med installasjonar. Frå eit fagdidaktisk perspektiv vil det difor vere behov for å forske på vurderings-situasjonen ved samtidskunstnariske arbeidsmåtar.

Installasjonar som bindeledd

Dei skapande prosessane var ei kopling av fortid og notid, og av representasjon og presentasjon. Mens presentasjon er karakterisert ved det notidige, og knytt til persepsjonsaugeblikket, er representasjon kjenneteikna ved ei tidsleg forskyving mot fortid (Petersen, 2009). Petersen legg fram tesen om at installasjonen har skyvd interessa meir i retning av presentasjonens plan, og dermed sett verkets her og no dimensjon i forgrunnen. Hypotesen er derimot basert på resepsjonen av installasjonar. Frå sitt perspektiv nyttar Kress (Kress, 2010) representasjonsomgrepet om kommunikasjonsprosessen. Her er det produksjonsprosessen, og ikkje resepsjonsdelen som står i fokus. I denne studien har produksjonssida av installasjonar vore i fokus. Analysane viste at studentane diskuterte og reflekterte over val og verkemiddel både utifrå ein presentasjon- og representasjonstankegang. I prosessane blei modalitetane brukte for å konkretisere og materialisere meiningar og ytringar. Modalitetane blei dermed metaforar som sto for noko, eller som skulle representere noko. Samtidig var òg modalitetane med på å sette i gang tankar, minne og tematikkar. Dermed sto dei òg fram som presentasjonar. Teikna handla difor ikkje om avbilingar, men dei utgjorde representasjonar og presentasjonar av korleis noko sto fram som meningsfylt innanfor casestudiane handlingsramme. I modellen som visualiserer studentane skapande prosessar (figur 7, s. 165) blir difor omgrepa sidestilte. I representasjonane og presentasjonane blei notid, fortid og tidlegare erfaringar kopla saman med sosiale, kulturelle, institusjonelle og samfunnsmessige aspekt.

Studentanes meiningsskapingar føregjekk i ein totrinnsprosess: Innvendig produktiv (det som føregjekk når modalitetane blei tolka – som teikn) og utvendig produktiv (det som blei etablert i sjølve materialiseringa av teiknskapinga) (Kress, 2010). I praksis fungerte denne meiningsskapande prosessen meir som ei pendling mellom heilskap og del, oppleving og tolking, og mellom handling og refleksjon.

Analysane synleggjorde at studentane brukte eit vidt register av representasjonar for å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i installasjonane. I teikn- og meiningsskapinga blei dei ulike modalitetane brukte for å binde saman semiotiske, affektive og konseptuelle sider ved studentanes tematikkar. Modalitetane hadde ulike effekter og meiningspotensial. Dei kunne difor utgjere eit breidt spekter av sansemessige erfaringar. Petersen (2009) bruker nemninga ”passasjeverk” for å beskrive installasjonar. Nemninga seier noko om installasjonars funksjon som bindeledd og formidlarar av overgangar på ulike plan. Petersens beskriving av installasjonar som bindeledd kan vere dekkande, både for å beskrive installasjonanes funksjon, og for å forklare at teikn- og meiningsskapingane føregjekk på ulike abstraksjonsplan. Analysane synleggjorde at studentanes sanseopplevingar blei eit bindeledd mellom modalitetane, samfunnet, kunst og handverksfagets institusjonelle mønster, og casestudianes handlingsrammer. Desse sanseopplevingane, som var ein kombinasjon av sansing og erfaring, blei eit relasjonelt bindeledd mellom det materielle og det immaterielle.

Navigerande prinsipp – konsekvensar av ulike isenesettingar

Avhandlingas casestudie føregjekk i ein læringskontekst og fylgde læringsprosessane til studentane. Det var likevel ikkje læringa til studentane studien ville ha tak i, men derimot korleis desse prosessane føregjekk. Med utgangspunkt i den topologiske tenkinga til Nyrenes (2006) blei fokuset flytta frå studentanes individuelle prosessar, til rammefaktorar og den sosiale organiseringa si betydning for studentanes teikn- og meiningsskaping.

Gjennom kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis er det utvikla tradisjonar og aksepterte sett av forhandlingar og aktivitetar. (Brønne, 2009; Digranes, 2009; Gulliksen 2005; Halvorsen, 1995; Illeris, 2002; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Ressursar, som eksempelvis tilnærmingar, arbeidsmåtar, kvalitetsforståingar, verkemiddel, omgrep og vurderingskriterium, har ei kopling til den praksisen som omgir ressursane. Difor er ikkje dei institusjonelle mønstra som er innebygd i kunst og handverksfaget nøytrale. Rostvall og Selander (2007) løftar fram at institusjonelle mønster kan verke sjølvagte, men verkar naturlege i kraft av at dei er sosialt delt. Kunst og handverksfagets institusjonelle ressursar kan difor, med Rostvall og Selanders tankegang, ha skapt eit handlingsrom som studentar og lærarar handlar innanfor. Studentanes forståingar, omgrep, verkemiddel og måtar å tenke på, kan difor ikkje bli sett frigjort frå kunst og handverksfagets institusjonelle mønster. Slike forståingar og verksemder bygger på tradisjonar, normer og mønster og får betydning når studentar skal arbeide med installasjonar i kunst og handverksfaget.

Kunst og handverksfagets institusjonelle mønster kan, med Nyrnes' (Nyrnes & Lehmann, 2008) tankegang, fungere som eit rom der mønstra skaper eit handlingsrom som studentane handlar innanfor. Som Rorty (1979) peikar på, så vil dei handlingane ein er i stand til å sikte mot, ha ein samanheng med dei ressursane ein disponerer. Studentanes opparbeidde tilnærmingar, forståingar, arbeidsmåtar og verkemiddel verka, særleg i case 2, å låse studentane fast i særskilte tenkemønster, metodar og formspråk. Desse viste seg utilstrekkelege, og gjorde det vanskeleg for studentane å materialisere ei ytring innan installasjonsgenren. Ressursane blei difor meir enn eit strategisk reiskap – det utgjorde sjølve handlingsrommet til studentane. Kva handlingar studentane var i stand til å sikte mot – altså det handlingsrommet dei var i stand til å orientere seg i, hadde såleis ein samanheng med ressursane dei disponerte. Då studentane ikkje hadde jobba med samtidsuttrykk før, måtte dei endre opparbeidde tilnærmingar, forståingar, arbeidsmåtar og verkemiddel, og bruke alternative samanhengar og mønster enn dei var vane å orientere seg ut i frå.

Dei to faglærarklassane har sannsynlegvis hatt ulik innhald i undervisninga, og dei kan ha hatt ulik kunnskap og disponible ressursar. Likevel vil eg argumenterte for at dei ulike isenesettingane gav svært så ulike utslag, særleg tidleg i studentanes arbeid. Dei ulike isenesettingane i case 1 og case 2 kan beskrive og omgrepsleggjere prinsipp i dei skapande prosessane. Dei kronologiske beskrivingane kan dermed bidra til å utvikle den faglege forståinga kring arbeid med installasjonar i kunst og handverksfagets undervisningskontekst. Å lese ein topologi handlar om å sjå korleis kulturhistoriske, estetiske og filosofiske føringar får det formspråket ein arbeidar med til å vise seg slik det er. For som Nyernes (2006) peikar på, så kan ein arbeide innanfor ein teoretisk horisont utan å vere klar over det sjølv.

Dei to ulike isenesettingane synleggjorde òg meir praktiske fagdidaktiske konsekvensar. Innan den fagdidaktiske undervisningspraksisen ligg ein tradisjon for at studentar ved oppstarten av perioden får utlevert material dei skal jobbe med. Oppgaveperiodane legg òg ofte føringar for kva material og teknikkar studentane skal jobbe med, og då blir det lagt til rette for at studentane har det ein treng før oppgåvestart. Med eit meir konseptbasert utgangspunkt, der innhaldet bestemmer forma, blir ikkje kriterium, material, teknikkar og storleikar bestemt på førehand. Dette blir valt under prosessen utifrå kva ide og hensikt studenten har, og utifrå kva effekt ein vil oppnå. Lærarane i forstudie såg det hensiktsmessige ved å ha diverse material til rådighet for å kunne følgje opp dei ulike retningane elevane kom inn på. Kva material dei fekk bruk for var derimot vanskeleg å vite på førehand, sidan ideane til elevane ofte gjekk i ulike retningar. Ein av forstudiens informantar uttala det som at "(...) de bruker sin styrke og velger material ut fra dette, mens jeg løper bena av meg for å finne material elevene kan bruke". Ein annan informant fortalde om skrinlegging av fleire gode idear fordi ein ikkje fekk tak i det eleven trong for å gjennomføre ideen. For som det blei peika på, så "skulle en hatt et loppemarked rundt hjørne når en jobbet med dette". Eg opplevde liknande erfaringar som informantane, særleg i casestudie 2. Det var lagt inn tid etter den obligatoriske gruppevegleiinga (sjå vedlegg 3) til at studentane kunne få tak i diverse material. Likevel var fleire av studentane passive, og var lite vane

med å vere den som skulle innhente material. Som ein konsekvens av slike arbeidsmåtar kan det difor vere hensiktsmessig at ein ved skulane, i tillegg til meir ordinære materialrom, å tenke meir i retning av rekvisittrom. At det ikkje er materialet og teknikkane som er utgangspunktet for ei oppgåve, skaper ikkje berre lite forutsigbarheit til ei oppgåveperiode. Det set òg krav til tilrettelegging av klasserom, og at læraren har kunnskap om ulike material, teknikkar og uttrykksmåtar.

Samtidskunstnariske og multimodale dannelsingsprosessar

Eigenskapar ved skapande prosessar vil ha referansar til dannelsingsomgrepet. Det kan difor vere legitimt å stille spørsmål om kva type dannelsingsprosessar dei skapande prosessane gav. At studentane jobba i grupper opna opp for diskusjonar og metarefleksjonar der studentane måtte reflektere, argumentere, og bli einige om kva dei skulle gjere. Installasjonane tok i betydeleg grad for seg sosiale og samfunnsmessige tematikkar. Her kan blant anna nemnast; tablettars betyding i dagens helsesituasjon, problematisering av fordelings- og bistandspolitikk, tablettars betyding i dagens helsesituasjon, fattigdomsproblematisering og urettferdig fordeling av gode, endringar i kjønnsrollemønster og uklare grenser, bønder sal av jordområder til golfklubbar, abortproblematisering, problematisering av personvern, ”sexfikserte” barneleikar, og grensene i dagens mediasituasjon. I prosessane både kommenterte og reflekterte studentane over dei sosiale og samfunnsmessige tematikkane. Gjennom diskusjonane måtte studentane både tenke over, og argumentere for eigne standpunkt. Dei skapande prosessane kan difor bli sett som møtestadar for samfunnsmessige tematikkar. Det viser til dannelsingsprosessar som svarar til Sæverots dannelsingsomgrep (2006) der det er ikkje snakk om *ein* dannelsingsprosess, men stadige dannelsingsprosessar som i større grad er situerte og kontekstbaserte. I prosessane måtte studentane reflektere og ta stilling til bruk av ressursar og kva dei ville kommunisere, samtidig som dei måtte reflektere over eigne standpunkt til tematikkane. Måten prosessane føregjekk på, der det var studentane som valte historie eller ytringar, svarar òg til Løvlies (2003)

topologiske danningperspektiv. Her startar ikkje danningprosessane med kulturen, eller studentane, men med stadar, eller tematikkar som studentane allereie er involvert i. Det handlar ifølgje Løvlie ikkje om studentane, kulturen eller samfunnet, men om snittet der dei møter kvarandre. Ei slik tenking gjer at relasjonen *mellom* studentane, modalitetane, faget og kulturen får ei større tyding.

Studentanes teikn- og meiningsskapingar blei utvikla gjennom kommunikative og fortolkande praksisar. Prosessane hadde noko av det fleirstemmige og relasjonelle som Aure (2011) tek tak i gjennom si forskning. Aures relasjonell-pluralistiske kunstdidaktikk skil seg frå det Aure kallar ”formingsfeltets modernistiske doxa”, der forståinga og vurderinga blir knytt til sjølve verket. Studentanes teikn- og meiningsskaping kan ein òg relatere til Illeris’ (2002) forståing av postmoderne optikkar, sidan studentane gjennom diskusjonane, argumentasjonane og utprøvingane tok tak i ulike perspektiv. Skiftingane gjorde at fortellingar og sidehistorier oppsto gjennom prosessane. I fortellingane relaterte studentane seg til installasjonens eiga verd, slik den sto fram innanfor casestudias handlingsramme. Studentanes teikn- og meiningsskapingar handla difor ikkje om å uttrykke ei indre verd, som ved den diskursen Lutnæs (2011) kallar ”frigjøring av iboende skapende uttrykk”, med eit mål om å utvikle det frie skapande. Studentanes prosessar handla heller ikkje om å imitere den ytre verda, som ved den diskursen Lutnæs kallar ”flid og ferdigheit gjennom reproduksjon av modellar”. Den kroppslege erfaringa blir i den sistnemnde diskursen knytt til prosessen og *laginga* av produktet der erfaringa kjem gjennom gjentakande øvingar. I studentanes prosessar derimot, blir den kroppslege erfaringa i større grad knytt til *opplevinga* og *forståinga* av installasjonane. Innan samtidskunstnariske forståingar blir den kroppslege erfaringa dermed brukt som ein teikn og meiningsskapande ressurs. Prosessane handla i mindre grad om studentanes individuelle følelsar, men meir om konkretiseringar av mellommenneskelege og samfunnsmessige forhold. Studentanes tankar, assosiasjonar og erfaringar kan bli sett som private. Likevel var måten studentane skapte teikn og meining på av sosial, institusjonell og kulturell art, der det var sosiale og samfunnsmessige tematikkar som låg bak. Dei

skapande prosessane sette i gang sosiale og kulturelle kontekstar, der installasjonane snarare fungerte som personifiseringar og materialiseringar av sosiale og samfunnsmessige tematikkar.

I både case 1 (Når ting fortel historier), og i case 2 (Å gje form til ei ytring), sto det narrative sentralt. Dagsland (2013) ser at det narrative kan bidra til at elevane både kan forstå samanhengar, og skape mening i tilværet. Dagsland argumenterar for at den narrative forma kan formidle opplevingar og erfaringar på ein måte som speglar bevisstheita til elevane. Opplevingane og erfaringane kan dermed gje eit grunnlag for å skape ny mening. Avhandlingas casestudier viser liknande resultat. Det var det narrative som aktiviserte dei ulike komponentane. Det narrative sette i gang ei pendling mellom heilskap og del der dei ulike modalitetane blei satt inn i ein menings- og tolkingssamheng. Isenesettingane besto av gjensidige prosessar der studentane både gav modalitetane mening, samtidig som studentane gjennom vala og samanstillingane reflekterte over seg sjølve og samfunnsmessige tematikkar. Det narrative og dei materielle strukturane var difor med å forme studentanes tankar og handlingar. Installasjonane blei dermed konstruerte gjennom narrativ som sto i ein relasjon mellom studentanes interesse og erfaringar, modalitetar, potensielle ressursar og institusjonelle mønster innanfor casestudianes handlingsramme.

Analysearbeidet frå forstudien og casestudia viser til ein annan danningsteoretisk innfallsvinkel enn det Brønne (2005, 2009) og Lutnæs (2011) trekker fram. Prosessane handla ikkje primært om å uttrykke ei indre verd, men om å skape teikn og meiningar som sto i ein interaksjon mellom kulturelle ressursar og sosiale kontekstar. Studiens analysar og metarefleksjonar styrker Dagslands (2013) forskning. Dagsland ser at faget er inne i ein fase der det individuelle, det kulturelle og det sosiale blir likeverdige aspekt ved skapande arbeid. Dei likeverdige aspekta viser eit anna innhald enn den såkalla individualismetendensen, med det ekspressive ideal som skal ha djupt rotfeste i kunst og handverksfaget (Brønne, 2009). Analysane viser at studentane snarare tok ei form for sjølvdistanse, eller rettare

sagt, såg seg sjølve inn i, eller i forhold til samfunnet. Det kan sjå ut som casestudies handlingsramme og det relasjonelles betydning i prosessane førte med seg ein danningsteoretisk innfallsvinkel der det individuelle, det sosiale og det kulturelle inngjekk som likeverdige aspekt. Gjennom diskusjonane, vala og refleksjonane fekk studentane mulegheit til å utvide horisonten sin for å komme det andre, dei andre og noko nytt i møte.

Refleksjonar kring forskingsdesignet

Som figur 4 (s. 89) viser så er det i studien brukt ei form for abduktiv metode. Metoden har ei pendling mellom teori og empiri, mellom delar og heilskap og mellom beskriving og forståing. Datamaterialet har òg blitt studert og analysert i forhold til både teori og praksisnivå. I dette arbeidet er det utarbeidd narrativ for å trekke ut tendensar kring multimodale skapande prosessar i undervisnings-situasjonar. Studien har både produsert kunnskap og dokumentert prosessar som synleggjer føresetnadar for å jobbe med installasjonar i kunst og handverksfagets fagdidaktiske undervisningspraksis.

Stjernemodellen (fig. 2, s. 33) visualiserer studiens interdisiplinære forskarfelt der teoretiseringar, tankar, forståingar og perspektiv blir henta frå ulike felt og forskartradisjonar. Koplingane er gjorde for å kunne få tak i kompleksiteten i kunst og handverksfagets undervisningspraksis, og for å sette undersøkinga og teoriutviklinga i ein kontekst. Det kan vere legitimt å kommentere studiens interdisiplinære og relasjonelle tenking, og at avhandlingsstudien har eit for breidt fokus. På eit stadium i avhandlingsarbeidet blei det og gjort forsøk på å avgrense studien betrakteleg. Dette tydeleggjorde derimot at dess meir avgrensa studien blei, dess mindre kunne bli sagt om kva som føregjekk. For den fagdidaktiske undervisningspraksis er både kompleks og relasjonell, og det er nettopp denne kompleksiteten studien ville synleggjere. For å undersøke dei skapande prosessane, og for å skape ei forståing for den kontekstuelle og relasjonelle innramminga, blei casestudie valt som forskingsstrategi. Casestudiane

synleggjorde meg som designar, og at eg, gjennom designet av oppgåva, òg var med å skape handlingsramma for casane. Studentrapportane blei brukte for å gje kompletterande data av situasjonen. Desse la vekt på studentanes egne erfaringar. Gjennom studentrapportane dokumenterte studentane kva som var tenkt på dei ulike stadia, og kvifor dei tok dei vala dei tok. Rapportane gav meg handterbare analyseiningar sidan dei ulike stadia kunne bli sett som ei kronologisk sekvensering av prosessen. Studentrapportane blei støtta av at eg deltok som deltakande observatør, og gjennom at det sporadisk blei gjort notatar undervegs i undervisningsopplegget.

Rolla som deltakande observatør, der eg til tider gjekk inn i observasjonsrolla, og til tider deltok både i studentanes samhandlingar og samtalar, kan reise fleire forskingsmessige spørsmål. Det blei likevel ikkje vurdert å trekke inn ein ekstern observatør fordi det var ynskjeleg at casane skulle stå fram som konkrete undervisningssituasjonar. Rolla som ”forskande lærar” og deltakande observatør kan òg vere problematisk utifrå ei generaliseringstenking, der forskaren treng distanse til det som blir studert. Den deltakande observasjonen gjorde derimot at eg kunne få det Fangen (2004) kallar fyrstehandserfaringar. Det gav bakgrunnsinformasjon kring ulike situasjonar, og på kva tidspunkt noko oppsto. Rapportane med foto og beskrivingar av prosessen, mine notatar og erfaringar som deltakande observatør, gav dermed fleire inngangar til å studere studentanes prosessar. Dobbeltrolla som forskar og lærar gjer det òg vanskeleg å kunne vurdere korleis eventuelle svakheiter ved det didaktiske opplegget påverkar mulegheita eg som forskar har for å trekke konklusjonar. Målet har derimot ikkje vore å generalisere ut frå casestudia. Studien har hatt ei interesse av å dokumentere, og beskrive kva som føregjekk, og å komme med mulege forklaringar for kvifor studentane gjorde som dei gjorde. Dette gjorde at studien kunne undersøke korleis prosessane føregjekk ved ulike isenesettingar. Dei to ulike isenesettingane gjev ei rikare beskriving av korleis skapande prosessar med installasjonar kan gå føre seg innanfor kunst og handverksfagets undervisningspraksis. Sjølv om målet ikkje var

å samanlikne studiane, kan forskjellane som viste seg i case 1 og case 2 likevel tilføre relevant kunnskap til forskingsfeltet.

Resultata har trekt fram samspelet mellom det individuelle, det sosiale og det kulturelle i prosessane. Det kan derimot vere vanskeleg å skjelne om det var typen oppgåve, eller forskingsdesignet, der studentane jobba i grupper, som gav dette resultatet. Gjennom å jobbe i grupper måtte studentane bevege seg vekk frå det individuelle, og diskutere, argumentere og setje ord på det dei gjorde, og kvifor dei tenkte som dei gjorde. Gruppearbeidet gjorde det muleg for meg å få tak i kommunikasjonsprosessen og diskusjonane innan gruppa. Det gjorde òg at det var lettare å ta del i diskusjonane og argumentasjonane når det var aktuelt. Uansett, om det var organiseringa i gruppe, eller type oppgåve, så viste analysane til prosessar der det sosiale og kulturelle aspektet sto sentralt. Her blei dei potensielle ressursane og studentanes interesse, intervensjon, og vurdering av situasjonen avgjerande for korleis studentane handla, kva prinsipp, ressursar og verkemiddel dei brukte, korleis dette føregjekk, og korleis dette blei isenesett. I installasjonanes samanstillingar og narrativ fungerte studentanes sanseopplevingar som eit bindeledd mellom det materielle og det immaterielle.

Sluttord og framoverblikk

I si heilheit kan avhandlingsstudien bli sett som ei undersøking av føresetnadar for skapande prosessar med samansette samtidsuttrykk i den fagdidaktiske praksisen. Då det har vore lite forskning kring produksjonssida ved installasjonar, har det vore eit mål å auke kunnskapen om korleis skapande prosessar med installasjonar kan gå føre seg. Ved å sekvensere studentanes prosessar og studere desse på mikronivå har studien ikkje berre dokumentert kva som føregjekk, men den har òg sagt noko om når, og korleis dette føregjekk. Studien har produsert kunnskap og dokumentert prosessar som viser til meir samtidskunstnariske og multimodale måtar å tenke, snakke og handle kring skapande prosessar. Studien har òg synleggjort potensialet

til ein samtidskunstnarisk literacy innanfor kunst og handverksfagets undervisningspraksis.

Casestudiane har sett på korleis dei skapande prosessane føregjekk. Som vidare forskning ville det òg vore interessant å studert læringsaspektet, og fokusere på studentanes læring ved slike prosessar. Frå eit fagdidaktisk perspektiv vil det òg vere behov for å forske på vurderingssituasjonen kring samtidskunstnariske multimodale arbeid i kunst og handverksfagets vurderingspraksis. Det kunne òg vore interessant å studere korleis prosessane hadde føregått om ein hadde følgd liknande undervisningsopplegg, men der studentane jobba individuelt.

Avhandlingsstudien kan verken utgjere eit grunnlag for ei gyldig generalisering, eller svekke etablerte generaliseringar. Likevel kan analysane og metarefleksjonane indirekte danne grunnlag for både handling og reflekterte val i undervisningssituasjonar. Studien kjem med eit bidrag til å utvikle den faglege forståinga kring arbeid med installasjonar i kunst og handverksfagets undervisningskontekst, og opnar opp for meir samtidskunstnariske måtar å tenke, snakke og handle på. For som ein av forstudiens informantar uttalte:

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

Referansar

- Arvedsen, K. (2000). Om at arbeide med flere (modstridende) kunstoppfattelser i undervisningen og om forskjellige problemer samtidskunsten stiller os overfor i en formidlingssituasjon. K. Arvedsen & H. Illris (red.) *Samtidskunst og undervisning* (111–131). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Aure, V. (2006). Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs. *Kunstformidling for og med børn og unge*. Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur Nummer 51.
- Aure, V. (2011). Kampen om blikket: en longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Bjørkås, S. (2004). Kvalitetsparadokset. Meyer, S. & Bjørkås, S. (red.). *Risikoner* (115–136). Oslo: Norsk kulturråd.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Borg, K. (2008). Kreativitet eller problemløsning – vad bedömer vi i slöjden? L. Lindström, & K. Borg (red.). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- Bourriaud, N. (2002). *Postproduction*. New York: Lukas & Steinberg.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax forlag.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Brønne, K. (2005). Moderne opphav og konsekvensar. Fagdidaktisk praksis i eit kunst og designdidaktisk perspektiv. L.M Nielsen. & I Digranes (red.). *DesignDialog-Design og fagdidaktiske utfordringar*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettjing i kunst og handverksfaget* (Avhandling 41). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4 (2).

- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforskning.
- Christensen, P. B. (2000). Pragmatisk æstetik og samtidskunst. K. Arvedsen & H. Illeris (red.). *Samtidskunst og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dagsland, P. T. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst. Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole (akademisk avhandling)*. Åbo Akademis förlag.
- Danto, A. (1976). *The Artworld*. Aagaard-Morgensen (red.). *Culture and Art, Humanities press*. Atlantic Highlands N.J.
- Danto, A. (2006). *Kunstens avslutning*. Norge: Pax forlag.
- Dickie, G. (1974). *Art and Aesthetic. An instrumental analysis*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Digranes, I (2009). *Den Kulturelle Skulesekken. Narratives and Mythes of Educational Practice in DKS Projects Within the Subject Art and Crafts (Avhandling 38)*. Oslo: Arkitektur og designhøgskolen.
- Eeg, C. & Sørheim, E. (2002). *Med egne øyner 1. Formidling av samtidskunst*. Oslo: Gan Forlag.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1988). *The Art of Educational Evaluation A Personal View*. London: The Falmer Press.
- Elsner, C. (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. Stockholm: HLS förlag.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fiske, J. (1987). *Cultural Studies*. London: Routledge.
- Gilje, N & Grimen, H. (1995) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gran, A. B. (2000). Kvalitet før og nå – kvalitetskriterium i omløp. Magnset, L. & Aamodt (red.) *Kunst, kvalitet og politikk (Rapportserie nr. 22)*. Norsk kulturråd.

- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (Avhandling 25). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Gulliksen, M. & Johansson, M. (2008). *Nuläge och framåt blickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetsenskap B:15/2008). Vasa: Nordfo, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halvorsen, E.M. (1995). Kunnskapsbegrep I forming. B. Tronshart (red.). *Formingsfagets egenart: en artikkel og esseysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/ Telemarksforskning.
- Halvorsen, E. M. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Halvorsen, E.M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU, nærhet distanse dokumentasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hansen, I.B. (2004). Elever i dialog med værket- hvordan gør vi det? F. Mathisen, & T. Seligman (red.). *Mødesteder – formidling af samtidskunst*. Fredriksberg: Forlaget samfundlitteratur.
- Hanson, N.R. (1958) *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S. & Sheridan, K.M. (2007). *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College press.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Hinum, S. (2000). Den virkelighedssøkende 90ér kunst. K. Arvedsen & H. Illris (red.) *Samtidskunst og undervisning* (70–87). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Illeris, H. (1999a). Kyklop, Kamé – en kulturhistorisk analyse af de kulturelle koder fire 14-15 årige valfagselever anvendte ved omtalen af et samtidsverk (Billedpædagogiske studier bd.3). *Forskningstidskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*.
- Illeris, H. (1999b). At opleve et kunstværk – kan det læres? Didaktiske overvejelser med udgangspunkt i kunstpædagogikkens dilemma, 3 (4), *Forskningstidskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*.

- Illeris, H. (2002a). Vad kan man lära av samtidskonsten? Om konstpedagogik och bildingsyn. *Konstperspektiv*, 3.
- Illeris, H. (2002b). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2004). Mødet som kunstværk: valg, iscenesættelse, appropriasjon. I F. Mathisen, & T. Seligman (red.). *Mødesteder – formidling af samtidskunst*. Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur.
- Ingebretsen, B. (2008). *Metaforbasert tegning – undersøkt som et bildeSPRÅKsystem gjennom avistegninger av Finn Graff og Saul Steinberg med kognitiv metafor-teori som hovedredskap* (Avhandling 35). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Kirke og undervisningsdepartementet. (1996). *Læreverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke og utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: en faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.
- Kjørup, S. (1971). *Æstetiske problemer. En indføring i kunstens filosofi*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Kjørup, S. (2001). *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A sosial semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design* (2. nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig trykt utgave. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, Tone (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lindström, L.; Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Lofland, J. (1971). *Analysing Social Reality*. Belmont: Wadsworth.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1971). *Kreativitet og vækst: en redegjørelse for den tegnepsykologiske udvikling hos børn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser* (oversatt av N.T. Kjelds. am.5). København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvrdering i grunnskolefaget kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (Avhandling 52). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger* (347–371). Oslo: Pax.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. T.Tiller (red.). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Marnar, A. (2005). *Møten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Mørch, A. (1994). *Form og bilde* (Notabile 2). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Nielsen, L.M. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school* (Avhandling 2.). Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nyrnes, A. (2006). Mellom akantus og arabesk. Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst og handverk. K. Borg & C. Nygren-Langårds (red.). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning* (46–59) Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Nyrnes, A. & Lehmann, N. (2008). *Ut frå det konkrete*. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. M. Kragerud & L. Otto (red). *Materialitet og Dannelse. En studiebog* (33–46). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Otto, L. (2005). Introduktion til forskningsfeltet. M. Kragerud & L. Otto (red). *Materialitet og Dannelse. En studiebog* (7–15). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Parson, M.P. (1992). *How We Understand Art – A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: University Press.
- Petersen, R.A. (2009). *Installationskunsten mellem billede og scene*. Københavns Universitet: Museum Tusulanums Forlag.
- Rasmussen, J. (1998). *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rebentisch, J. (2003). *Ästhetik der Installation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rimstad, Å. (2003). *Bruk av møtepunkt ved kunstformidling* (hovudfagsoppgåve). Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Rimstad, Å. (2010). Samtidskunst og undervisning- vegleiiing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar. P.O Erixon (red.) *Tilde, Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena* (Rapport nr.13). Umeå: Umeå universitet, Institutjonen för estetiska ämnen.
- Rodaway, P. (1994). *Sensuous Geographies. Body, sense and place*. London og New York: Routledge.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. I Rosch, E. & Lloyd, B. (red.). *Cognition and Categorization*. Hilldale, NJ: Lawrwnce Erlbaum.
- Rostvall, A-L. & Selander, S. (2007) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Røssak, E. (1998). *Det postmoderne og de intellektuelle*. Oslo: Spartacus forlag.
- Scheffler, I. (1974). *The Language of Education*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Rostvall, A-L. (2007). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Seligmann, T. (2000). Børn og unge i dialog med den utilpassede samtidskunst. K. Arvedsen & H. Illeris (red.). *Samtidskunst og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Seligmann, T. (2002). En installation skal ikke ses på – men opleves! *Billedpædagogisk Tidsskrift*, 4.
- St. meld. Nr. 30 (2003–2004). Utdannings og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St. meld; 30 (2003–2004). Oslo: Departementet.

- Strandhagen, B. (2002). Det kunstneriske ved kunsten. Institusjonsteori og jakten på kunstens definisjon. *Northern European Journal of Philosophy*, 3 (2). Philosophia Press
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Sæverot, H (2006). *Danningens hyperfenomenologi. En lesing av Goetes Wilhelm Meister og andre dannelsesromaner* (akademisk avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Thavenius, J. (2002). *Estetik och skola – Några synspunkter på forskningsläget (Delrapport kultur och skola)*. Malmö: Malmö högskola.
- Torsnes, T. & Veum, A. (2013). Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikuleringar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthandverk. *Formakademisk*, 6 (1).
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Van Leuween, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*: London: RoutledgeFalmer.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub.
- Wertsch, J. V. (1997). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Stage Publications.
- Østerud, S.; Schwebs, T.; Nielsen L.M. & Sandvik, M. (2006). eLogg – et læringsmiljø for sammensatte tekster. *Digital kompetanse*, 3, 214–226. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: (1-2) Intervjuguide til forstudie

Vedlegg 2: Timeoppsett til casestudie 1

Vedlegg 3: Timeoppsett til casestudie 2

Vedlegg 4: (1-2) Oppgåvetekst til casestudie 1

Vedlegg 5: (1-2) Oppgåvetekst til casestudie 2

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til casestudie 1

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring til casestudie 2

Intervjuguide til forstudie.

Konkrete opplysningar

Kva fag underviser du i ?

Kva utdanning og erfaring har du?

Kva trinn har/ er det du jobbar på?

Er du sjølv aktivt skapande?

Om så er tilfelle, korleis vil du beskrive det du sjølv held på med?

Samtidskunst er jo eit ganske vidt omgrep.

Kva legg du i omgrepet/ kva kunst ser du som samtidskunst?

Skulekvardagen

Undervisningssituasjonen

Korleis opplev du at samtidskunst er vektlagt i skulen?

Som lærar har ein ved planlegginga av ei oppgåve tankar for korleis undervisninga skal gå føre seg; kva målet er for perioden, kva elevane skal lære, kva type teknikk og material ein skal bruke osv. Kan du fortelje om ei, eller fleire oppgåver du har hatt i skulen der du jobba med samtidskunst som uttrykksform. Kva var essensen i oppgåva og kva hadde du som læringsmål for perioden?

Korleis introduserte du oppgåva? Fekk elevane sjå eksempel på samtidskunst, var dykk på utstilling, henta elevane inspirasjon sjølv etc.?

Har du nokre spesielle retningar, verk eller kunstnarar som du likar å bruke som eksempel i undervisninga?

Er det noko du har opplevd som problematisk/ vanskeleg ved det å jobbe med samtidskunst i undervisninga? Kan du komme med eksempel.

Er det situasjonar der elevane har gjett uttrykk for særlege positive, eller negative opplevingar kring det å jobbe med samtidsuttrykk? Kan du komme med eksempel.

Gjer du andre grep/ legg opp undervisninga eller vegleiar på ein annan måte når du jobbar med samtidsuttrykk kontra den meir ”historiske” kunsten?

Type oppgåver

I dei oppgåvene du har hatt har elevane jobba individuelt/ eller i grupper?
Erfaringar knytt til dette?

Har du gjett lukka eller meir opne oppgåver?
Erfaringar knytt til dette?

Har elevane jobba med personlege tema som tar utgangspunkt i eleven sjølv, eller med meir samfunnsrelaterte tema?
Erfaringar knytt til dette?

Var oppgåva berre knytt til kunst og handverksfaget, eller var den ein del av eit meir tverrfagleg prosjekt?

Vurdering

Kvifor meiner du det er viktig å undervise i samtidskunst?

Korleis legg elevane fram/ presenterar det dei har gjort?
Erfaringar til dette?

Kven får sjå/oppleve det elevane har gjort?

På kva måte fekk elevane vurdering?

Kva var det du såg etter/ kva kriterium brukte du for å vurdere det elevane hadde gjort?

Timeoppsett Case 1: Når ting fortel historier...

UKE 46	MANDAG 15.11	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
0815		Sjølvsstudie			
0915	*Oppstart av Oppgåva:		Arbeid i grupper	Pedagogikk	Kunst og formkultur
1015	"Når ting fortel historier..."	Lesing av pensum. Arbeid i grupper	ÅR		
1100	ÅR		INSTITUTTETS TIME		
1145	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE
1230	ÅR+ AMA	AMA			Sjølvsstudie
1330				Arbeid i grupper	Arbeid i grupper
1430				ÅR	
1530					

UKE 47	MANDAG 22.11	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
0815					
0915	ÅR	Arbeid i grupper	Arbeid i grupper	Pedagogikk	Kunst og formkultur
1015	Arbeid i grupper	ÅR	ÅR		
1100			INSTITUTTETS TIME		
1145	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE
1230	Arbeid i grupper				Vitenskapsteori
1330	Sjølvsstudie			Presentasjon av gruppene	
1430				ÅR+ AMA	

Timeoppsett case 2 Å gje form til ei ytring

UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
38	19.09	20.09	21.09	22.09	23.09
0815	Arbeid med studieturoppgåve		Lesing av pensumlitteratur	Gruppevegleiing klasserom	Gruppevegleiing klasserom
0915		Oppstart installasjonsperiode		Gr.1 9.15 – 10.30	Gr.5 9.15 – 10.30
1015		B- 105 Forelesing			
1100		om samtidskunst og installasjonar..	INSTITUTTETS TIME	Gr.2 10.45- 12.00	Gr.6 10.45 - 12.00
1145	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE
1230		Gjennomgang av oppgåve		Gr.3 13.00 – 14.15	Gr. 7 13.00 – 14.15
1330		Klasserom			
1430				Gr.4 14.30 – 15.45	
1530		Lesing av pensumlitteratur			

Det er satt opp ei **obligatorisk** vegleiing på 1 time og 15 minutt pr. gruppe.

UKE	MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
40	03.10	04.10	05.10	06.10	07.10
0815		Arbeid med installasjonar	Arbeid med installasjonar	Arbeid med installasjonar	Arbeid med installasjonar
0915	Arbeid med installasjonar	Store galleri	Store galleri	Store galleri	Store galleri
1015	Store galleri		ÅR	ÅR	ÅR
1100	ÅR		INSTITUTTETS TIME		
1145	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE	MATPAUSE
1230					Presentasjon av installasjonane
1330		ÅR			
1430					
1530					g

Når ting fortel historier.....



A memorial to nothing ... Christian Boltanski's work at the Grand Palais, Paris. Photograph: Didier Plowly

Vi seier ofte at gamle ting har ei historie, men kva med dei nye tinga – har ikkje dei ei historie? Når vi seier ting fortel historier, er det då tinga som fortel, eller er det vi med vår erfaring og fantasi som lagar historier i møte med tingen? Kva er det då som får tinga til å tale med oss? Kva er det som skjer når ”vanlege ting” blir til kunst?

Objektkunst er framtrudande i dagens kunstuttrykk. Objektkunsten bruker gjenstandar for å kommunisere og sette i gang samtalar. I denne oppgåva skal dykk ved hjelp av gjenstandar fortelje historier. Oppgåva skal løysast i grupper. Kvar gruppe får utdelt ulike gjenstandar og ein spesifisert stad nede i store galleri. I tillegg til dei utdelte gjenstandane kan det òg bli brukt **1-2 valfrie objekt/material**. Desse skal ikkje vere dominerande i installasjonen, men spele meir ei birolle. Dei utdelte gjenstandane skal **ikkje** omarbeidast.

Vidare er det eit **krav å bruke tekst** i installasjonen. Korleis dette blir gjort er valfritt. Ein kan integrere teksten inn i installasjonen, eller la teksten inngå meir som (”tradisjonell”) tittel. Uansett må ein tenke over om teksten skal fungere som refererande, utfylljande, utvidande, reflekterande eller konfronterande.

Beskriv i rapporten korleis dykk bruker ulike verkemiddel for å kommunisere. Beskriv i plassering av dei ulike objekta, ulike kombinasjonar av gjenstandar og korleis dykk koplar inn teksten. Prøv **minst fem ulike løysingar**. **Beskriv og reflekter over kva**

betyding dei ulike løysingane får for installasjonen. Dokumenter prosessen med foto. Grunnjev valet av den endelege løysinga.

Skisser kort eit undervisningsopplegg for ei klasse på ungdomssteget. Ta for dykk:

- **Kvar** – målet med oppgåva (kva skal elevane lære).
- **Kvifor** – grunngjevingar (kvifor skal dei lære dette).
- **Kva** – innhaldet i undervisninga (kva undervisningsmaterial /fagteori).
- **Korleis** – læreprosess/arbeidsmetode (korleis/ på kva måtar skal elevane lære dette).

Stikkord for oppgåva er; installasjon, ready-made, gjentaking, denotasjon, konnotasjon og tekst.

Vi går igjennom/ munnleg framlegg av det praktisk skapande arbeidet torsdag 25. november kl. 12.30. Kvar gruppe skal legge fram ideen, korleis prosessen føregjekk og kva verkemiddel som er brukt for å kommunisere ytringa.

Innlevering av rapport 1. desember. Oppgåva blir vurdert til bestått/ ikkje bestått.

Kvar oppgåve får ansvar for å **føre logg** over perioden. Registrer oppmøte i gruppene. Ved fråvær over 20% vil studenten få tildelt ei ekstra individuell oppgåve.

Obligatorisk litteratur:

Eeg, C. og Sørheim, E. 2006: *Med egne øyner 1, Om formidling av samtidskunst*. Gan forlag AS Oslo s.5– 20, 22– 31, 54– 68.

Rimstad, Å. 2010: *Samtidskunst og undervisning. Vegleiing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar* i tilde, rapport nr.13, Print & Media, Umeå universitet.

Aktuell litteratur:

Bull, K.A. 2007: *En ny diskurs for kunsthåndverket, En bok om det nye konseptuelle kunsthåndverket*. Akademisk Publisering, Unipax.

Eeg, C. og Sørheim, E. 2006: *Med egne øyner 1, Om formidling av samtidskunst*. Gan forlag AS Oslo

Godfredsen, L. 1999: *Når ting bliver kunst*. Gads forlag.

Veiteberg, J. 2005: *KUNSTHANDVERK. Frå tause ting til talande objekt*. Pax forlag.

Lykke til!
Åsta og Ann-Mari

Å gje form til ei ytring..



A memorial to nothing ... Christian Boltanski's work at the Grand Palais, Paris. Photograph: Didier Plowy

Ein kan seie installasjonar er eit kunstnarisk iscenesatt miljø. I ein installasjon kan fleire ulike gjenstandar, element og uttrykksformer settast saman. Denne samanstillinga blir ei form for materiell fortelling der feltet som ligg rundt elementa skaper eit meiningsrom. Ein installasjon kan handle om politikk, etikk, moral eller ulike sosiale omgangsformer. Installasjonar kan òg handle om kunsten si rolle i samfunnet, reflektere over tida vi lev i, sette i gang tankar, eller dialogar av filosofisk eller personleg art.

I denne oppgåva skal ein gje form til ei ytring gjennom ein installasjon

Oppgåva skal løysast i grupper. Ved hjelp av gjenstandar, ulike material eller element skal ein **gje form til eit tema/ein tematikk**. Installasjonen kan ta for seg noko ein lurar på, vere ein kommentar til, spørsmål om eller kritikk til, ei sak, ein situasjon, ein tendens, ei hending, osv. Ein kan vere filosoferande, undrande, provoserande, spille på humor, vere skarp m. m. Vidare er det eit **krav å gjere bruk av tekst** i verket. Korleis dette blir gjort dette er valfritt. Ein kan integrere teksten i installasjonen, eller la teksten inngå meir som ("tradisjonell") tittel påinstallasjonen. Uansett må ein tenke over om teksten skal fungere som refererande, utfylljande, utvidande, reflekterande, konfronterande m. m. Tenk òg over plassering av dei ulike elementa, ulike kombinasjonar av element og korleis teksten blir kopla inn. Prøv **minst fem ulike løysingar. Dokumenter prosessen med foto.**

Vi går igjennom/ munnleg framlegg av det praktiske arbeidet **fredag 7. oktober kl. 12.30**. Kvar gruppe skal presentere den skapande prosessen med installasjonen.

Gruppa skal levere ein rapport. Rapporten skal innehalde:

- **Kva er tema for installasjonen?**
- **Kvifor valte dykk denne tematikken?**
- **Grunngje val av element som installasjonen består av.**
- **Grunngje plassering og samansetning av dei ulike elementa.**
- **Kva verkemiddel er brukt i installasjonen?**
- **Kvifor er det brukt desse verkemidla?**
- **Grunngje val av tekst, skrifttype, plassering osv.**

Kvar gruppe skal **føre logg** over perioden. Registrer oppmøte i gruppene. Ved fråvær over 20% vil studenten få tildelt ei ekstra individuell oppgåve.

Innlevering av rapport 14. oktober. Oppgåva blir vurdert til bestått/ ikkje bestått.

Obligatorisk litteratur:

Eeg, C. og Sørheim, E. 2006: *Med egne øyner 1, Om formidling av samtidskunst*. Gan forlag AS Oslo s.5– 20, 22– 31, 54– 68.

Rimstad, Å. 2010: *Samtidskunst og undervisning. Vegleiing og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar i tilde*, rapport nr.13, Print & Media, Umeå universitet.

Utdelt hefte ved forelesing.

Aktuell litteratur:

Arvedsen, K. og Illeris, H. (red) 2001: *Samtidskunst og undervisning – en antologi*, Danmarks pædagogiske universitet.

Eeg, C. og Sørheim, E. 2006: *Med egne øyner 1, Om formidling av samtidskunst*. Gan forlag AS Oslo.

Godfredsen, L. 1999: *Når ting bliver kunst*. Gads forlag.

Seligmann, T. og Mathiesen, F. (red) 2004: *Mødesteder – formidling av samtidskunst*, Forlaget Samfundslitteratur.

Svven, D. 1995: *Om kunst, kunstinstitusjon og kunstforståelse*. Pax forlag.

Veiteberg, J. 2005: *KUNSTHANDVERK. Frå tause ting til talande objekt*. Pax forlag.

Lykke til!
Åsta

Stipendiat: Åsta Rimstad
Telefon: 48029901
E-post: Asta.Rimstad@hit.no

Til studentar ved Faglærer i formgiving, kunst og handverk 2.

Doktorgradsstudie kring studentars skapande arbeid med installasjonar.

Hensikta med doktorgradsprosjektet mitt er å få auka kunnskap kring studentar sitt skapande arbeid med installasjonar. Eg ser på arbeid med installasjonar som møter mellom ungdom, erfaring, material, prinsipp, lærar, skule og samfunn. Studie har eit fokus på korleis bruk av kunstnariske verkemiddel føregår i desse møta og på kva type refleksjonar som oppstår hos ungdom i slike møter.

Eg har eit ynskje om å bruke innhaldet i rapportane til oppgaveperioden ”Når ting fortel historier”. Tanken er å bruke noko frå rapportane som eksemplifiseringar på arbeid med installasjonar i ein konkret undervisningssituasjon.

Skule, klasse og år vil bli synleggjort i avhandlinga, mens namna på studentane blir anonyme.

Eg samtykker at opplysningar i rapporten til oppgåva ”Når ting fortel historier” blir brukt i doktorgradsprosjektet.

Student.....

Ansvarlege lærarar for perioden: Åsta Rimstad og Ann Mari Arneberg.

Notodden 22.05.

Doktorgradsstudie kring studentars skapande arbeid med installasjonar.

Hensikta med doktorgradsprosjektet mitt er noko eg kallar for ein **samtidskunstnarisk alfabetisering**: Ei forståing for tankesett, prosessar, verkemiddel, omgrep, kriterium og kvalitetsbestemmingar på samtidskunsten sine premisser. Eg ynskjer å få auka kunnskap kring studentar sitt skapande arbeid med installasjonar. Studiet har eit fokus på korleis bruk av kunstnariske verkemiddel føregår i desse møta og på kva type refleksjonar som oppstår hos ungdom i slike møter.

I den munnlege presentasjonen fredag 7. oktober skal kvar gruppe legge fram korleis dei har jobba i den skapande prosessen med installasjonen. Eg har eit ynskje om å ta opp denne presentasjonen. Opptaket blir kun lyd. Tanken er å bruke tankar, kommentarar og refleksjonar gruppa kjem med kring det skapande arbeidet som eksemplifiseringar på korleis arbeid med installasjonar kan føregå i ein undervisningssituasjon.

Skule og klasse vil truleg bli synleggjort i avhandlinga, mens namna på studentane blir anonyme.

Eg samtykker at det blir gjort lydopptak av presentasjonen i oppgåva ”Å gje form til ei ytring” og at dette saman med innhaldet i rapportane kan bli brukt i doktorgradsprosjektet.

Student.....

Ansvarleg lærarar for perioden: Åsta Rimstad.

Notodden 22.08.11