



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	24-05-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	31-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2019 VÅR stord		
Intern sensor:	Charlotte Tuedte		

Deltaker

Navn:	Katharina Siuvertsen Ueland
Kandidatnr.:	103
HVL-id:	170194@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Et møte mellom elever fra den videregående skolen og samtidskunst – Kunstmuseet som læringsarena		
Antall ord *:	26609		
Navn på veileder *:	Kjetil Sømoe		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Et møte mellom elever fra den
videregående skolen og samtidskunst –
Kunstmuseet som læringsarena

High School Students` Experience with
Contemporary Art – The Art Museum as a
Learning Space

Katharina Sivertsen Ueland

Kreative fag og læreprosesser. Fagprofil: Kunst og
håndverk

Institutt for kunstfag

Veileder Kjetil Sømoe

31. mai 2019

Abstract

In the Nordic countries there have lately been a rise in the interest of art education both in the museum world and the society's cultural politics. This interest in art education in the museum has been mainly directed towards elementary and junior high school students. Because of this, I have chosen to focus my research on high school aged students, where my interests are on understanding what possible learning potentials exists in the students experience with a contemporary art exhibit in the art museum.

Basing my arguments on Jacque Rancière's aesthetic theory, I argue that there is learning potential through contemporary art for high school students. The current core curriculum for Norwegian education, as well as the newest version that is to be implemented in 2020 emphasises democracy and participation, in-depth-learning and critical thinking as important aspects of learning. I argue in my thesis that these qualities are found within the learning potential of contemporary art. Through Rancière and Gert Biestas's pedagogical theories, I illuminate the role the art educator has in the students learning potential. I argue that contemporary art can imbue subjectification, where the students become unique and singular beings.

The learning potential will be examined through a phenomenological study of the experience one high school class has with the video installation *Love Story* (2016) by the South African artist Candice Breitz. This work is based on six individuals' personal narratives on how they have had to flee their countries. Through a re-performance by the actors Alec Baldwin and Julianne Moore the work raises questions about society's perception of refugees. In an educational program of the work in at Stavanger Art Museum the student's experiences has been documented through group and in-depth interviews.

The empirical findings confirm that there is a learning potential through the students experience of *Love Story*. By raising questions pertaining to refugees, there is a learning potential for the students through in-depth learning and critical thinking. The experience can be seen as a democratic act in which the students become subjects who takes responsibility for their own objectives. The main finding in this master thesis is therefore that contemporary arts specific function can be seen as a facilitator for a potential subjective experience which can lead to a subjectification process in the student.

Sammendrag

I Norden har man i løpet av de siste årene sett en økt interesse, både i museumsverden og kulturpolitisk, for feltet kunstpedagogikk. Denne interessen viser at det er størst fokus på undervisning i museet som er rettet mot grunnskolen. Siden interessen og fokuset er rettet mot grunnskolen har jeg valgt i denne oppgaven å fokusere på elevene i den videregående opplæringen. Som avgrensning drøfter jeg hvilke læringspotensial som ligger i møtet mellom elevene og samtidskunsten på et kunstmuseum.

Gjennom Jacques Rancières estetiske teorier argumenteres det for at samtidskunsten kan ha et læringspotensial for den videregående opplæringen. Denne oppgaven drøfter dette læringspotensialet samtidig som potensialet ses på i sammenheng med den generelle delen av Kunnskapsløftet (2016) og den nye overordnede delen av Fagfornyelsen (2017) som trer i kraft neste år. I læreplanverkene fremheves demokrati, medvirkning, dybdelæring og kritisk tenking som viktige aspekter ved læring og disse argumenterer jeg for er kvaliteter som ligger i læringspotensialet til samtidskunst. Her diskuteres kunstpedagogens rolle i denne læringen gjennom Rancièr og Gert Biestas pedagogiske teorier, samtidig som det argumenteres for at kunstundervisningens formål er å legge til rette for en subjektiveringsprosess hvor elevene kan bli selvstendige subjekter både i handling og ansvar.

Læringspotensialet blir undersøkt gjennom en fenomenologisk studie av en videregående klasse sitt møte med verket *Love Story* (2016) av den sørafrikanske kunstneren Candice Breitz. Verket er en videoinstallasjon som tar utgangspunktet i seks personers historier om hvordan de har flyktet fra sine hjemland. Gjennom at skuespillerne Alec Baldwin og Julianne Moore gjenforteller historiene prøver Breitz å problematisere hva samfunnet tenker om flyktninger. Med et undervisningsopplegg for den videregående klassen på Stavanger kunstmuseum har elevenes opplevelser blitt dokumentert gjennom gruppeintervju og dybdeintervju.

Empiriske funn viser at det ligger et læringspotensial i møte mellom eleven og verket *Love Story*. Fordi verket problematiserer temaet flyktninger legger verket til rette for at elevene tenker kritisk og oppnår dybdelæring. Møtet kan forstås som en demokratisk handling hvor elevene medvirker i meningsskapingen av verket. Gjennom at det er en demokratisk handling blir elevene subjekter i dette møtet - de handler og tar ansvar for egne meninger. Hovedfunnet er derfor at samtidskunstens helt særegne funksjon er å legge til rette for et potensielt subjektivt opplevelsesrom som kan føre til en subjektiveringsprosess hos elevene.

Forord

I det jeg leverer inn min masteroppgave tenker jeg over denne lange prosessen jeg har vært gjennom. Spennende og lærerikt, men en krevende prosess som nå er avsluttet med denne oppgaven. Det har krevd utallige timer med lesing, diskusjoner, refleksjoner, skriving, omskrivninger og sletting. Oppgaven er blitt til samtidig med at jeg har en jobb som museumspedagog ved Stavanger kunstmuseum og har startet på en pedagogisk utdanning ved Stavanger Universitet.

Jeg har mange å takke for at oppgaven nå er ferdig, og først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Kjetil Sømoe, som har vært en god støtte i prosessen. Ditt engasjement og tilbakemeldinger, i og utenfor arbeidstiden, har hjulpet meg å finne fokus. Jeg vil også si tusen takk til Karen Aarre – min trofaste kompanjong over fjorden og samtalepartner gjennom hele studiet. Og tusen takk til den gode klassen og alle fine stunder. Det har vært et utrolig lærerikt miljø. Ved å utfordre meg har dere alle hjulpet meg til å se arbeidet klarere. Til denne oppgaven har samarbeidet med Stavanger kunstmuseum vært utrolig viktig, og jeg er svært takknemlig for at jeg fikk bruke museet til undersøkelsen. Tusen takk til informantene og læreren ved Bryne videregående skole for å ha viet sin tid til å delta i min undersøkelse og gitt meg verdifullt datamateriale. Og ikke minst takk til kunstner Candice Breitz som mer enn gjerne lot meg utforske verket og bruke hennes egne ord i dette arbeidet.

Å skrive en master krever ufattelig mye og jeg vil derfor også rette en stor takk mot min kjære samboer Hans Olaf, for at han støtta og heia på meg hele veien. Og tusen takk til mamma og pappa som har stått i klaging og glede gjennom årene med oppgaven. Uten et så fantastisk nettverk ville nok ikke denne oppgaven blitt noe av.

Innholdsfortegnelse

Abstract	i
Sammendrag.....	ii
Forord.....	iii
Innledning.....	1
Avgrensning og problemstilling.....	1
Oppgavens disposisjon.....	3
DEL I - ESTETIKK, KUNST OG CANDICE BREITZ' <i>LOVE STORY</i> (2016)	6
1 Estetikkens kunstregimer	7
1.1 Det estetiske kunstregimet.....	8
1.2 Samtidskunsten i det estetiske kunstregimet	10
2 Candice Breitz i samtale om verket <i>Love Story</i>	13
2.1 De seks intervjusubjektene	13
2.2 Skuespillerne: Alec Baldwin og Julianne Moore	17
2.3 <i>Love Story</i> på Stavanger kunstmuseum	18
3 <i>Love Storys</i> plass i det estetiske regimet	20
DEL II - MUSEUM, KUNSTPEDAGOGIKK OG DIDAKTIKK.....	23
4 Fra formidling til kunst- og museumspedagogikk	24
5 Museets plass i læreplanverket.....	27
5.1 Stavanger kunstmuseum som læringsarena.....	28
5.2 Stavanger kunstmuseums pedagogiske grunnsyn.....	33
6 Det nye språket for læring.....	35
7 Didaktiske verktøy for læring	38
7.1 Telos – kvalifisering, sosialisering og subjektivering	38
7.2 Meningsskaping gjennom emansipasjon	40
8 Refleksjoner rundt <i>Love Storys</i> telos.....	42

DEL III - METODE, EMPIRI OG REFLEKSJONER.....	43
9 Metode.....	44
9.1 Undersøkelsen	45
9.2 Valg av informanter.....	46
9.3 Datainnsamling.....	47
9.4 Min rolle som forsker og kunstpedagog	49
9.5 Ethiske hensyn.....	50
10 Empiri.....	51
10.1 Eleven besøker Stavanger kunstmuseum.....	51
10.2 Empiriske funn.....	52
11 Drøfting av læringspotensialet i møte med samtidskunsten.....	58
11.1 Samtidskunstens læringspotensialer i læreplanverket	58
11.2 <i>Love Story</i> som et rom for dissens	59
11.3 Et didaktisk begrepsapparat	61
11.4 Subjektiveringsprosess.....	64
11.5 Museets plass i læreplanverket	66
11.6 Samarbeidet mellom skolen og museet.....	68
12 Avsluttende refleksjoner	70
Litteratur.....	71
Vedlegg	I

Innledning

Med min egen bakgrunn som formidler og museumspedagog ved Stavanger kunstmuseum har jeg gjennom masterstudiet «Kreative fag og læreprosesser» ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) fått muligheten til å fordype meg i mitt interessefelt, kunstpedagogikk. Det har vært et givende arbeid. Studiet på HVL og arbeidet med denne oppgaven har vært inspirerende og gjort at jeg har ønsket å utvikle meg videre som pedagog. Jeg har derfor begynt på studiet «Praktisk pedagogisk utdanning» ved Universitetet i Stavanger for å utforske og lære mer om fagfeltet og forhåpentligvis utvikle meg til å bli en enda bedre pedagog.

Jeg har reflektert mye over ansvaret som ligger i det å være museumspedagog på et kunstmuseum. Som pedagog skal du kunne tilby kunstundervisning for alle grupper elever fra grunnskolen til den videregående skolen. I jobben min og i disse møtene med elevene stiller jeg meg ofte spørsmålet, hvordan skal jeg klare å formidle kunsten på best mulig måte? Og hva er min jobb som museumspedagog i dette møtet elevene har med kunsten? Disse spørsmålene danner bakteppe for masteroppgaven min der jeg ønsker å undersøke kunstpedagogikk i museet.

Avgrensning og problemstilling

Stavanger kunstmuseum er et regionalt museum som viser norsk og internasjonal kunst fra 1800-tallet frem til i dag (Museum Stavanger, 2016, s. 16). Museet viser mellom 3-5 temporære utstillinger i året, både historisk kunst og samtidskunst (Museum Stavanger). De siste årene har det vært fokus på den sanselige samtidskunsten på museet. I 2017 var museet preget av fargerike installasjoner og skulpturer av perler og tau gjennom utstillingen *Afetosyntesis* av den brasilianske samtidskunstneren Maria Nepomuceno¹. Høsten 2017 åpnet utstillingen *The Dark Side of the Moon* med den svenske kunstnerduoen Nathalie Djurberg og Hans Berg som inviterte publikum inn i et nytt mystisk univers bestående av videoanimasjoner, musikk og skulpturer. Deretter åpnet museet våren 2018 utstillingen *Love Story* (2016) av den sørafrikanske kunstneren Candice Breitz. Grunnen til at jeg nevner disse tre utstillingene er fordi at de er eksempler på hvordan Stavanger kunstmuseum satser på samtidskunst som fokuserer på den sanselige opplevelsen. Denne formen for samtidskunst er noe jeg synes det er veldig engasjerende å jobbe med. Spesielt engasjerende er det i møte

¹ Les mer om disse på Stavanger kunstmuseums utstillingsarkiv <http://stavangerkunstmuseum.no/kalender/arkiv>

med ungdom fordi jeg ofte opplever at de kan bli overrasket over at de synes samtidskunsten kan være spennende.

I Norge finnes det ikke noe formell utdanning for å bli museumspedagog. Et raskt søk på utdanning.no viser at det heller ikke heter museumspedagog, men museumsformidler (Henriksen & Mathisen, 2019). Det står videre beskrevet at vanlige oppgaver for museumsformidleren er å undervise grupper fra barnehage, grunnskole, videregående og studenter. For å jobbe som museumsformidler er det ingen krav til utdanning innen en spesiell retning, men oftest er det krav om høyere utdanning innen relevante fag (Henriksen & Mathisen, 2019). I kunstmuseet er det da naturlig nok kunsthistorie som nevnes som relevant fag. Da jeg ble ansatt som formidler og senere gikk inn i vikariatet som museumspedagog ved Stavanger kunstmuseum ble min bachelorgrad i Kunst og kulturvitenskap ved UiS vektlagt. Gjennom min erfaring som formidler over mange år mener jeg at om museet skal være en fullverdig læringsarena for blant annet den videregående skolen må yrket kunst- og museumspedagog profesjonaliseres. Det burde vært et krav om pedagogisk utdanning. I 2009 skriver kunstsosiolog dr. philos Dag Solhjell at kunstpedagogikk er et relativt nytt begrep i forskning på undervisning i museet. Her i Norden har man sett en økning av interesse på områdene formidling og museumspedagogikk både internt i museene og kulturpolitisk (Dyseth et. al., 2012, s. 16). Solhjell (2009) påpeker at det som finnes av forskning oftest dreier seg om barn og kunst.

Våren 2017 foretok jeg et litteratur-review² for å utforske det kunstpedagogiske feltet. Basert på dette reviewet fant jeg at forskning på ungdom og kunst, da særlig ungdom i den videregående skole er et lite utforsket felt, noen som støtter oppunder Solhjells funn. Hvilken plass kan kunsten og estetikken ha i den videregående skolen, hvor kunst ikke er på læreplanen? Hvis kunsten har en plass, hva er da det kunstdidaktiske potensiale i møte mellom den videregående eleven og samtidskunsten?

Med dette i tankene har jeg kommet frem til denne problemstillingen for min oppgave:

Hvilke læringspotensial ligger det i møte mellom elever fra den videregående opplæringen og samtidskunst i kunstmuseet?

² Litteratur-review, Emnekode: MACREL – L02: Mappevurdering. Levert 06.06.2017

Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å svare på problemstillingen gjennom å gjøre en undersøkelse av en videregående klasses møte med det tidligere nevnte verket *Love Story* (2016) i Stavanger kunstmuseum. For å kunne kartlegge hvilke læringspotensialer som er tilstede i dette møte hva jeg valgt å dele oppgaven inn i tre deler.

Del I - Estetikk, kunst og Candice Breitz` *Love Story* (2016)

Del I handler om å teoretisere kunstfeltet. Måten jeg definerer kunst på vil være essensielt for å kunne undersøke læringspotensial i møte mellom verket *Love Story* og elevene. I første kapittel vil jeg derfor definere et teoretisk grunnsyn på estetikk og kunst gjennom den franske filosofen Jacques Rancières (f. 1940) estetiske teori. Hele Rancières universitetskarriere fra 1969 til 2001 var ved Université de Paris VIII i Frankrike. Som pensjonist er han fortsatt aktiv i sitt virke som filosof (Rancière, 2012a, s. 67). I sitt filosofiske arbeid har han vist interesse for både estetikk, kunst og pedagogikk. En av Rancières nøkkelttekster på kunstfeltet er boken *Sanselighetens politikk [Le Partage du sensible]* som først ble utgitt på fransk i 2000. For å få en god forståelse av hans teori om sanselighetens politikk har jeg valgt å både lese den engelske oversettelsen fra 2004 og den norske oversettelsen fra 2012. I Rancières estetiske teori definerer han tre kunstregimer hvorav særlig hans teori om det estetiske kunstregime vil være fokuset i min oppgave. Fordi jeg i denne oppgaven ønsker å se på læringspotensialet som ligger i samtidskunsten vil jeg i dette kapitlet også bruke tid på å definere samtidskunst og lese samtidskunsten inn i det estetiske kunstregimet.

I andre kapittel vil jeg presentere verket *Love Story* (2016) av Candice Breitz. Candice Breitz (f. 1972) er en Berlin-basert kunstner opprinnelig fra Johannesburg i Sør-Afrika (Candice Breitz, 2017). Hun har sin utdannelse fra University of the Witwatersrand, i Johannesburg, Columbia University i New York og University of Chicago (Candice Breitz, 2017). Siden 2007 har hun vært ansatt som professor ved Braunschweig University of Art i Berlin (Candice Breitz, 2017). Breitz har gjennom sine videoinstallasjoner fått internasjonal anerkjennelse. Under den prestisjefylte kunstbiennalen, Venezia-biennalen representerte Breitz den sør-afrikanske paviljongen med verket *Love Story* i 2017. Verket ble vist på Stavanger kunstmuseum i fra 6. april til 24. mai 2018. Dette kapitlet er baser på en samtale Breitz hadde med oss ansatte på museet den 5. april 2018. Jeg har fått tillatelse av Breitz til å bruke

notatene fra denne samtalen til denne oppgaven³. Samtalen var på engelsk så det er min egen oversettelse som brukes i dette kapittelet. Jeg ønsker å bruke hennes egne refleksjoner om verket og derfor er nærmest hele kapittel to er en gjengivelse av denne samtalen. Jeg velger derfor å ikke referere til samtalen i selve teksten. Derimot er det referanser til andre kilder i de delene av teksten jeg ikke har fått fra samtalen. I hovedsak er all annen informasjon hentet fra utstillingskatalogen *We are the others. On Candice Breitz`s Love Story* (Beckstette, 2016).

Fordi det er et installasjonsverk vil jeg beskrive hvordan verket så ut da det var utstilt i Stavanger kunstmuseum. Dette er da min egen opplevelse av å bevege meg i verket som legges frem. Den grundige gjennomgangen av verket i kapittel to er for meg nødvendig både for å respektere Breitz arbeid, men også for å skape et grunnlag for undersøkelsen som ble gjort med elevene. Undersøkelsen kommer jeg tilbake til i del III av oppgaven. Avslutningsvis i del I vil jeg i kapittel tre diskuteres og reflektere over *Love Storys* plass i Rancières estetiske kunstregime.

Del II – Museum, kunstpedagogikk og didaktikk

For å kunne undersøke læringspotensialet mellom elevene fra videregående og verket *Love Story* må det kunstpedagogiske feltet i museet først kartlegges. I kapittel fire vil jeg derfor avklare begrepene kunst- og museums pedagogikk og se på hvordan museenes i Norge stiller seg til å være en læringsarena for skolene. Dette vil jeg gjøre med å blant annet se på Kulturrådets undersøkelse av Museumsreformen fra 2018. I denne oppgaven omtaler både kunst- og museums pedagogikk den pedagogiske og didaktiske aktiviteten som skjer i museet. Kunstpedagogikk er spesifikt for kunstmuseet. Videre i kapittel fem vil jeg diskutere læringspotensialet i Stavanger kunstmuseums gjennom Museum Stavangers *Strategiplan* (2018) og *Plan for formidling* (2016) og se dette i sammenheng med den generelle delen i Kunnskapsløftet (LK06) og den nye overordnede delen i Fagfornyelsen (2017).

I kapittel seks vil jeg definere og diskutere et pedagogiske grunnsyn fordi det er vesentlig å kartlegge hvordan man praktiserer som kunstpedagog. Min hovedkilde i denne definisjonen er gjennom teorien om *det nye språket for læring* av den nederlandske professoren i pedagogisk teori og politikk, Gert Biesta⁴. I dette nye språket introduserer Biesta et viktig begrep for

³ Se vedlegg 1.

⁴ Gert Biesta er professor ved Maynooth University i Irland og University og Humanistisc Studies i Nederland. I tillegg er han gjesteprofessor ved Universitet i Agder.

denne oppgaven, *subjektivering*. Dette begrepet bli også bruk av Rancière i hans teorier om det estetiske regimet og disse vil diskuteres sammen fordi det er fellestrekk i deres begreper.

Videre i kapittel syv vil jeg diskuteres konkrete didaktiske verktøy både med utgangspunkt i Biesta, men også Rancière. I den norske utgaven av boken *Den emansiperte tilskuer [Le Spectateur émancipé]* fra 2012, originalt utgitt på fransk i 2008, problematiserer Rancière tilskuerens rolle i møte med det estetiske kunstregime. Denne problematiseringen kan hjelpe meg i å forstå ungdoms møte med kunst og hvordan kunstpedagogen kan legge til rette for deres tilskuerrolle.

Fordi både Rancière og Biesta skriver om pedagogikk i skolen vil jeg diskutere deres teorier opp imot relevant teori på kunstpedagogikk, da særlig boken *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience* (2011). Denne boken er skrevet av amerikanske Rika Burnham og Elliott Kai-Kee. De har begge lang erfaring som kunstpedagoger i USA, blant annet fra J. Paul Getty Museum i Los Angeles. Og denne boken brukes mye av museumspedagogene ved Stavanger kunstmuseum. I det siste kapittelet av del II vil jeg foreta noen foreløpige refleksjoner rundt formålet med undervisningen i *Love Story* for å kunne skape et grunnlag for det metodiske arbeidet i del III.

Del III – Metode, empiri og refleksjoner

I denne delen er det elevenes perspektiver på læringspotensialet i møte med *Love Story* som skal undersøkes. Dette perspektivet undersøkes gjennom et undervisningsopplegg jeg holdt for en videregående klasse på Stavanger kunstmuseum. Jeg har valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming for å kunne fange opplevelsene i møte med verket. Mine valg i metodearbeidet legges frem i kapittel ni. Jeg har brukt May Britt Postholms, professor ved Institutt for lærerutdanningen, NTNU, sin bok *Kvalitativ metode* (2017) som teoretisk grunnlag i denne siste delen av oppgaven. Boka har vært veldig nyttig i arbeidet med å finne essensen i elevenes opplevelse. I kapittel ti vil mine empiriske funn fra undersøkelsen bli presentert. Deretter vil jeg i kapittel elleve drøfte oppgaven som helhet opp imot teoriene som er blitt lagt frem i del I og II, samt gjennom de empiriske funnene. Avslutningsvis vil jeg i kapittel tolv ha en metarefleksjon over hele oppgaven og hvilken betydning den har hatt for meg.

DEL I - ESTETIKK, KUNST OG CANDICE BREITZ' *LOVE STORY*

Den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten var med på å definere det moderne estetikkbegrepet som filosofidisiplin gjennom boken *Aesthetica* fra 1750 (Bale & Bø-Rygg, 2008). Han definerer estetikk som vitenskapen om den sanselige erkjennelse og i vid forstand handler det om hvordan vi reflekterer over sanselige måter å være i verden på. Estetikk er ifølge Baumgarten teorien om de frie kunster, lavere erkjennelseslære, den skjønne tenkingens kunst og den til fornuften analoge tenkingens kunst (Bale & Bø-Rygg, 2008, s. 11).

Begrepene estetikk og kunst oppfattes derfor ofte som noe likt, sammenfallende, noe som har gjort at det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre. En mer moderne og snever fortolkning av estetikkbegrepet kan dermed være til hjelp for en bedre forståelse. «Æstetik en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolgnig af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser" (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). En estetisk symbolform kan da for eksempel være kunst, og kunsten kommuniserer fra til og om følelser mellom avsender og mottaker – kunstner og tilskuer. «Kunst er sanselig symbolsk form, der rummer en kommunikationshensigt (...)» (Austring & Sørensen, 2006, s. 71). Selv om kunst har en kommunikasjonshensikt mellom kunstner og tilskuer kan avstanden mellom de to ofte være stor. «Kunstheltet, herunder kunstinstitusjonene, oppleves av mange som et ekskluderende felt» (Museum Stavanger, 2016, s. 16). For å kunne definere læringspotensialet i møtet med samtidskunst må det derfor legges frem et klart teoretisk perspektiv på hvordan denne estetiske medierte kommunikasjonen i kunst kan forstås. Dette vil gjøres gjennom Rancièrte teori om det estetiske kunstregime. Disse refleksjonene vil være viktige for å kunne undersøke museet som læringsarena i del II.

1 Estetikken kunstregimer

Rancièr (2012a, s. 12) definerer estetikk som et system a priori former som fastslår det som lar seg sanse. Med a priori menes det former som ikke krever empirisk erfaring, men som tvert imot er betingelser for at empirisk erfaring er mulig. Disse systemene av a priori former i kunsten - hvordan den blir identifisert, gjenkjent og anerkjent kan ifølge Rancièr forklares med tre store kunstregimer: Det representative kunstregimet, det etiske bilderegime, og det estetiske kunstregimet. «Termen estetikk refererer til et spesifikt regime for identifisering av og tenkning om kunst, til en forbindelse mellom måter å gjøre ting på og mulige måter å tenke deres relasjoner på som innebærer en bestemt idé om tankenes effektivitet» (Rancièr, 2012a, s. 8). Vi kan dermed si at måten kunst kommuniserer fra, til og om følelser, kommer an på regimet kunsten tilhører. I arbeidet med regimene avgrensers dermed Rancièr ulike historiske og nåtidige forståelser av kunst og dens estetikk.

Rancièr's første regime er *det representative kunstregimet*. Regimet er forbundet med Aristoteles teori om poetikk hvor «(...) kunstverk blir vurdert og verdsatt ut fra hvordan de følger kunstens eget hierarki for virkelighetsframstilling» (Rancièr, 2012a, s. 81). Hierarkiet for virkelighetsframstillingen fører med seg strenge regler for det kunstnerisk arbeidet. Kunststartenes fenomen i dette regimet identifiseres i forhold til begrepsparet *mimesis* (fra gresk, etterligning) og *poiesis* (fra gresk, skapelsen) (Rancièr, 2004a, 2012a). «*Mimesis* er ikke en fremgangsmåte for kunsten, men et regime for kunstens synlighet» (Rancièr, 2012a, s. 27). *Mimesis* organiserer på den måten klassefiksjonene – se, gjøre og vurdere kunst - og denne vurderingen gjøres i form av *poiesis* - hvordan den er laget (Rancièr, 2012a, s. 27). I «de skjønne kunster» mellom 1600- og 1800-tallet ble kunsten klassifisert og identifisert etter *mimesis* og *poiesis*, altså ble etterligningen klassifisert og vurdert ut ifra om den var god eller dårlig (Rancièr, 2012a). Problemet med dette regimet er ifølge Rancièr (2012, s. 82) i selve metodetenkningen fordi den forutsetter at det mellom produksjonen av bilder på ene siden og tilskuerens oppfatning om situasjonen- deres følelser, tanker og handlinger - på andre siden er en sanselig sammenheng (2012b, s. 82).

Rancièr's andre regime er *det etiske bilderegime* som bygger på Platons tenkning om kunst. Ifølge Platon må bilder bedømmes ut fra deres iboende sannhet og hvordan de virker på individenes og kollektivets væremåte - deres etos (Rancièr, 2004a, 2004b). Det er altså ikke snakk om estetiske eller kunstneriske kriterier i dette regimet, men hvordan etterligningen påvirker publikum på godt og vondt (Rancièr, 2012a). Vi kan si at 1900-tallets modernistiske

kunst skriver seg inn i dette regimet med idéen om det autonome kunstverket som har tatt en egen livsform (Rancière, 2012b, s. 85). Derimot erklærer Rancière (2004b) estetikkens utopiske død i teksten *Estetikken som politikk*. Med utopisk mener han den modernistiske idéen om at kunsten var radikal og hadde evne til å skape absolutt forvandling av vår eksistens (Rancière, 2004b, s. 533). Estetikken utopiske død bringer med seg den postutopiske kunsten som slår fast at kunsten har en “samfunnsmessig” funksjon ved å introdusere nye måter å dele vår verden på (Rancière, 2004b, s. 535). Med den postutopiske kunsten oppstår det et nytt regime, det estetiske kunstregimet.

1.1 Det estetiske kunstregimet

Det estetiske kunstregimet står i opposisjon til det representative og etiske regimet ved å oppheve enhver forbindelse mellom produksjonen av kunstformen og produksjonen av bestemte virkninger på publikum (Rancière, 2012b, s. 89). Det gjør at kunsten blir frigjort fra overordnede regler og hierarkiske ordninger av kunstformer, subjekter eller sjangre (Rancière, 2004a, s. 23). I det estetiske kunstregimet defineres estetikk som vesenstrekk med kunsten som gis gjennom tilordningen av bestemte former for sanseerfaringer, ikke gjennom kriterier om teknisk fullkommenhet (Rancière, 2004b, s. 540). Regimet er derfor grunnleggende egalitært (2012a). At regimet er egalitært betyr at det forutsetter likhet og likeverd. Likhet er for Rancière (2012a, s. 70) universelt, mens ulikhet er historisk produsert. Vi kan dermed si at i det estetiske regimet har alle en likeverdig stemme i den medierte kommunikasjon om kunst.

Kunstens politikk

At vesenstrekk ved kunsten i det estetiske regimet gis gjennom tilordningen av former for sanseerfaringer er hva Rancière karakteriserer som kunstens politikk. Han påpeker at kunstens politikk ikke her først og fremst må forstås gjennom fremstillingene av samfunnsstrukturer, klassekonflikter eller samfunnsgruppers identitet, ei heller gjennom budskap og følelser om verden (Rancière, 2004b). Kunstens politikk er politisk ved å ta avstand fra disse funksjonen. I stedet for kan kunstens politikk forstås som en:

«(...) konfigurasjonen av et spesifikt rom, inndelingen av en bestemt erfaringsfære, objekter som defineres som felles og som er gjenstand for felles beslutninger, av subjekter som anerkjennes som i stand til å betegne disse objektene og å diskutere dem» (Rancière, 2004b, s. 536).

Denne definisjonen av politikken henter Rancière (2004b) fra Aristoteles som forklarer at mennesker er politiske fordi at de er i besittelse av ordet. Politikken blir til når de som besitter ordet tar seg tid til å plassere seg inn som innbygger i et felles rom og bevise at deres strupe kan bevitne ord som gjelder felleskapet (Rancière, 2004b, s. 537).

Erfaring av dissens

Politikken eksisterer ifølge Rancière (2004a, s. 90) kun i gjennomføringen av periodiske handlinger som mangler overordnet lov, hvor den eneste karakteristikken er *dissensus*. Dissensus er en politisk prosess som lager sprekker i den sansbare ordenen ved å konfrontere etablerte rammer av persepsjon, tanker og handling gjennom å ikke godta dem (Rancière, 2004a, s. 85). Det betyr da at alle situasjoner kan åpnes fra innsiden og rekonfigureres i et annet sanse- og betydningsregime (Rancière, 2012b). Det estetiske kunstregimet kommer på den måten i kontakt med politikken fordi den defineres som erfaring av dissens. Noe som igjen vitner om at regimet er grunnleggende egalitært. Det skjer en rekonfigurering av våre felles erfaringer med det sanselige (Rancière, 2012b, s. 98). Vi som politiske subjekter bestemmer hva som er synlig og hvem som kan si noe om det (Rancière, 2012b, s. 98-99). Estetikken gir oss på den måten nye måter å få frem det synlige på og produsere nye sinnsbevegelser. Rancière (2012b, s. 99) påpeker også at kunstens politikk går foruten kunstnerens politikk fordi «(...) en kunstens politikk som en spesiell oppdeling av gjenstander for vår felles erfaring, en politikk som opererer alene, uavhengig av kunstnerens eventuelle ønsker om å tjene den ene eller andre saken». Kunstnerens politikk blir gjort usikker i møte med kunstens politikk fordi «Kunstnere, på samme måte som forskere, konstruerer scenen der uttrykket for – og virkningen av – deres ferdigheter blir vist frem, og gjort usikkert i det nye språkets termer, som formidler et nytt intellektuelt eventyr» (Rancière, 2012b, s. 38-39). Det nye språket tar oss tilbake til definisjonen av estetikkbegrepet i det estetiske regimet som opphever forbindelsen mellom kunstner og publikum. Innen det estetiske regimet er det dermed spenninger mellom politikkene som både truer kunsten, men også opprettholder kunstens regime (Rancière, 2004b, s. 550).

Subjektivisering i delingen av det sansbare

Kunstens særegne funksjon bidrar til en ny inndeling av det materielle og symbolske rommet ved å ta avstand fra funksjoner som strukturer, budskap og følelser. «Denne fordelingen og omfordelingen av posisjoner og identiteter, denne inndelingen og nyinndelingen av rom og tid, av det synlige og usynlige, av støy og ord, utgjør det jeg kaller delingen av det sansbare» skriver Rancière (2004b, s. 537). Her introduserer også Rancière det viktige begrepet

subjektivering. Gjennom delingen av det sansbare skjer det en subjektiveringsprosess som utfordrer den “naturlige ordenen” i likhetens navn. «Begrepet subjektivering (subjectivation) innebærer hos Rancière at anonyme mennesker blir reelle, selvstendige subjekter ved å frigjøre seg fra de dominerende oppfatningene av hva et subjekt skal være og hvordan det skal innordne seg verden» (Rancière, 2012b, s. 76). Det kan dermed forstås som en demokratisk handling, hvor anonyme mennesker som vanligvis ikke har innflytelse kan bli sett og hørt (Rancière, 2012a, s. 75). De politiske subjektene i det estetiske regimet bryter med ordenen og skisser opp rommet for alle felles ting på ny (Rancière, 2012b, s. 92). Subjektivering er også et sentralt begrep i Gert Biestas (2012, 2014, 2017) teori om utdanningens mål. Derfor vil både Rancière og Biestas tolkning av begrepet tas opp igjen og utdypes videre i del II av denne oppgaven.

1.2 Samtidskunsten i det estetiske kunstregimet

Samtidskunst kan defineres som kunst produsert de siste 30 årene, med utspring i pop-kunst og den postmodernistiske perioden (Arvedsen, 2004, s. 99). Samtidskunsten har brutt med det hierarkiske forholdet mellom kunst og øvrig kultur - mellom “høy” og “lav” kultur og i større eller mindre grad gitt opp det kunstinstitusjonelle estetikkbegrepet definert av den modernistiske avantgarden (Arvedsen, 2004, s. 100). Samtidskunsten kan dermed forstås som en del av den postutopiske kunsten Rancière definerte inn i det estetiske regimet. Bruddet med den utopiske estetikken i modernismen ses også i Rancière (2004b, s. 539) sine begreper *den frie fremtredelsen* og *den frie leken*. Den frie fremtredelse oppnås gjennom kunstens autonomi, noe som er en idé som tilhører den modernistiske avantgarden i det etiske regimet. Den postmodernistiske kunsten i det estetiske regimet fremmer den frie leken. Rancière (2004b, s. 539) påpeker at den frie leken også er viktig i legitimeringen av samtidskunsten. Han skriver «Det lekende og humoristiske brukes litt overalt for å kjennetegne en kunst som skal ha tatt motsetningene opp i seg: underholdningens overfladiskhet og den kritiske distansen, populærkulturens *entertainment* og situasjonismens viljeløshet» (Rancière, 2004b, s. 539).

Egalitær og frigjort fra regler og hierarki

Den estetiske frie leken stiller spørsmål ved en hierarkisk deling av det sanselige, og slår fast en likestilthet og frihet i sansningen (Rancière, 2004b, s. 543). Den britiske kunsthistorikeren Julian Stallabrass (2004) underbygger dette poenget når han skriver at samtidskunsten

eksisterer i en sone av frihet. Denne friheten er ikke bare et ideale – men dens realitet og den gjelder for både kunstneren og tilskueren (Stallabrass, 2004, s. 3). Dette betyr at den frie samtidskunsten som periodisk handling kan dele og refordere det sansbare og på den måten oppnå subjektivisering. «I kunstens estetiske regime iscenesetter kunstens fremtid ustanselig fortiden, forstått som dens avstand til ikke-kunstens nåtid» (Rancière, 2012a, s. 32). Kunsten er kunst i den grad av å ikke være kunst. Det blir en slags estetisk metapolitikk som gir løftet om en levende sannhet i opphevelsen av kunstens egen autonomi og inn i forvandlingen til livsform (Rancière, 2004b). «Kunstens oppgave er ikke å bli en form for liv. Her er det tvert imot livet som har tatt form» (Rancière, 2004b, s. 547). Sett fra en kunstnerisk plattform «(...) behandles temaer vedrørende individualitet, socialitet, kropp, kjønn, race, politikk, imperialisme, natur, kultur, kort sagt tilværelsens væsentlige problemstillinger» (Arvedsen, 2004, s. 103). Altså forholder kunsten seg til samfunnet ved å kommentere og kritisere fra en kunstnerisk plattform, noe som har gjort at skillet mellom kunst og liv har begynt å smuldre (Arvedsen, 2004, s. 108). Tilskueren utfordres i sin rolle som aktiv fortolker for å tilegne seg «historien» og gjøre den til dens egen historie.

Sammenblanding av kunst og liv

Den grunnleggende egalitære samtidskunsten i det estetiske regimet skaper en dualitet ved å både etablere kunstens autonomi, samtidig som kunstens former er identiske med livets former. Grensene mellom kunst og virkelighet blir uklare (Rancière, 2012a). Denne uklarheten bringer med seg noen vesentlige trekk i samtidskunstens uttryksform. Karsten Arvedsen ⁵ (2004) påpeker at det er en konseptualisering i kunsten ved at materialene, mediene og teknikkene underordner seg verkets innhold – konseptet. Dette passer inn med hvordan kunsten i det estetiske regimet gjenkjennes gjennom sanseerfaringer, ikke teknisk fullkommenhet. Noe som også fører til at kunstnerne i det estetiske regimet forlater sitt antatte domene ved at for eksempel installasjon blir til formkunst og videokunst blir til fresker (Rancière, 2012b, s. 37). Installasjonen i sin bredeste betydning er den regjerende uttryksformen i samtidskunsten skriver Arvedsen (2004, s. 103). Rancière (2004b, s. 535-536) sier om installasjonen at det er en stedsspesifikk kunstform som peker mot en avspesifisering av materialer som samles i én kunstnerisk praksis og idé. Installasjonen er dermed ikke et medium i seg selv, det er en romlig kunst som kan innbefatte alle medier, for eksempel video, maleri og performance (Stallabrass, 2004, s. 16). Fordi installasjonen er

⁵ Arvedsen var lektor i billedkunst, lærerutdanning og pedagogikkutdanning ved UCC professionshøgskole i København, Danmark frem til 2016.

steds spesifikk har den noen markedsfordeler ved å være et medium som må oppleves (Stallabrass, 2004). Publikum må altså besøke museet for å kunne delta i delingen av installasjonens sanselighet. TV og internett kan ikke simulere følelsene man får av å være i og rundt en installasjon med dens videoprojeksjoner, temperaturer og lukt (Stallabrass, 2004, s. 17). Dette føyer seg inn i Rancières (2012a) tanker om kunsten i det estetiske regimet som en egen virksomhet som frembringer noe nytt, mer enn en negasjon av noe som allerede eksisterer. For å delta i dette nye må du besøke museet.

Et annet vesentlig trekk med samtidskunst er hvordan kunstnere bruker eller spiller på massekulturen og massemediens kommunikasjonsformer og formspråk (Arvedsen, 2004, s. 107). Det medfører også at samtidskunsten til stadighet bruker nye medier som kunstformer, da særlig video og data (Arvedsen, 2004). I dag kan kanskje ikke disse kunstmediene karakteriseres som nye lenger med tanke på at både data- og videokunst har vært anerkjente kunstmedium i flere tiår (Stallabrass, 2004). De er derimot relativt nye hvis man tenker på de tradisjonelle kunstformene tegning, skulptur og maleri. I tillegg forandrer mediene seg i takt med den teknologiske utviklingen, og på den måten er de nye hele tiden. Videokunst går inn i det Rancièr (2012a) karakteriserer som de *mekaniske kunstarter*. For at de mekaniske kunststartene skal kunne være synlige for massene må de ifølge Rancièr 2004a, s. 32) bli anerkjent som noe annet enn kun tekniske reproduksjoner eller overføringer. Han påpeker at det er på grunn av det estetiske regimet som begynte lenge før den mekaniske kunsten at denne kunstformen er gyldig fordi regimet introduserte nye måter å tenke om kunst og dens temaer (Rancièr, 2004a, s. 32).

Med fokuset på massekultur og massemedia kan vi se hvordan videokunsten bruker billedkulturen – spillefilmer, reklamer, dokumentarer, musikkvideoer, spill med mer - som inspirasjon til kunstformen. Et generelt trekk ved samtidskunsten er at den bruker den sosiale virkelighet som medium og det er ofte et stykke virkelighet som flyttes inn i kunstens rom (Arvedsen, 2004). Et dekkende begrep i denne sammenheng er Arvedsens (2004, s. 106) begrep *faksjon* som er en sammensetning av ordene fakta og fiksjon. Det er påfallende dokumentariske og virkelighetsnære innslag i samtidskunst (Aure & Bergaust, 2015, s. 14). Noen kunstnere «(...) spiller på forventingene til dokumentaren som form og skaper fiktive narrativ som likevel forholder seg til et spesifikt historisk innhold» (Aure & Bergaust, 2015, s. 14).

2 Candice Breitz i samtale om verket *Love Story*

Candice Breitz verk *Love Story* (2016) er en syv-kanals videoinstallasjon som vises i to rom. Ideen bak verket begynte med en personlig opplevelse Breitz hadde i Berlin, sommeren 2015. Denne sommeren var byen preget av den store migrasjonen til Berlin på grunn av flyktningkrisen i Middelhavet. Breitz ønsket og hjelpe og hun meldte seg derfor som frivillig på et asylmottak i byen. Utenfor mottaket kom Breitz i kontakt med flere av de som ønsket asyl. Flere og flere begynte å fortelle sin historie og Breitz begynte å tenke på at akkurat på det tidspunktet var millioner av forskjellige historier i Berlin. Når det snakkes om flyktningkrisen i media er det for det meste snakk om statistikker og tall. Du får sjeldent muligheten til å identifisere deg med individene, faktisk høre deres historier. Breitz ønsker å skape et rom for disse individenes historier og derfor bestemmer hun seg for å lage verket *Love Story*.

2.1 De seks intervjusubjektene

I verket ville hun la seks individer fortelle sine historier foran kamera. I utvelgelsen av intervjusubjekter var det viktig for Breitz at personene var komfortable foran kamera og at de ikke var for sårbare. Det siste hun ønsket var at det å delta i prosjektet skulle føre til retraumatisering eller oppleves negativt for personene. For å kunne få et mer direkte forhold med publikum var det også viktig at de kunne engelsk. Seks personer ble intervjuet hvorav to ble intervjuet i Cape Town (Sør-Afrika), to i New York (USA) og to i Berlin (Tyskland). Breitz valgte stedene for intervjuene på grunn av sin egen biografiske tilhørighet. Hun vokste opp i Sør-Afrika, studerte i New York hvor hun bodde i nesten 10 år, og i Berlin har hun bodd de siste 17 årene. En annen grunn til at hun valgte disse byene er deres posisjon i forhold til migrasjon. Cape Town i Sør-Afrika er et sted afrikanere reiser til for å starte et nytt liv. USA er et yndet mål for søramerikanere i jakten på en ny start. Og i Europa har Tyskland vært et land flyktninger har ønsket å komme seg til. Med det bevisste valget av land ønsket Breitz å vise at flyktningkrisen er global og at den preger oss alle.

Breitz satt av en hel dag til hvert intervju og de som ble intervjuet fikk bestemme hvor lenge intervjuet skulle vare. Et langt intervju gir rom for en mer kompleks historie synes Breitz. Hun ville ikke gjør subjektene til offer og derfor snakker de ikke bare om sine negative opplevelser, men de deler også minner og humor. På den måten bli vi enda bedre kjent med hele personen, vi kan relatere og tenke at dette kunne skjedd med oss. Det var viktig for Breitz at historien til de seks ikke ble overforenklete forklaring på det å være flyktning. Derfor

velger hun å ikke kutte i opptakene fordi hun ikke ønsket å være den som bestemte hvilke av delene av intervjuene som var viktig. Intervjuene vises i sin helhet som er oppimot 20 timer med opptak.

Med verket ønsker Breitz å problematisere «oss» og de «andre» ved å utfordre hva vi - de velstående landene - tenker når vi hører ordet flyktning. Hun ville utfordre stereotypier som om at alle flyktninger er utdannet eller radikale muslimske ekstremister. Og når man ser på intervjuene med de seks personene blir disse stereotypiene avkreftet. Hvert individ har en helt unik historie om hvorfor de har måttet flykte.

Mamy Maloba Langa

Mamy Maloba Langa kommer i fra Kinshasa i Den demokratiske republikken av Kongo (Groos & Wurzbacher, 2016). Mamys⁶ ektemann, Foster, jobbet som livvakt for den politiske lederen Jean-Pierre Bemba som sto i opposisjon til president Joseph Kabila (Groos, & Wurzbacher, 2016). Når Bemba vinner det spente presidentvalget mellom han og Kabila i 2006 måtte Foster flykte i frykt for Kabila som søkte hevn på alle som hadde jobbet og støttet Bema. Mamy flyktet ikke med sin ektemann, men ble igjen i Kinshasa med sine tre barn. En natt kom det fire menn som torturerte og misbrakte henne foran barna og søsteren. Dette var Kalibas måte å hevne seg på Mamys ektemann (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 23). I frykt for livet flykter Mamy med sine barn, via Lubumbashi og Johannesburg til Cape Town (Groos & Wurzbacher, 2016). Hun venter fortsatt på å få innvilget asyl.

José Maria João

José Maria João ble født i en fattig landsby nord i Angola i 1970. Da han var barn pågikk den angolanske borgerkrigen mellom uavhengighetsbevegelsene MPLA og UNITA (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 35). Familien hadde ikke råd til å sende José på skolen og derfor ble han fra han var ti år sendt barfot til nærmeste marked, 10 km fra hjemmet, for å selge frukt for familien. I en alder av 12-13 år ble han som mange andre unge gutter brutalt kidnappet fra markedet til en camp for å bli en barnesoldat for UNITAs opprørsmilits. Allerede andre dagen på campen fikk de utdelt AK47 og ble sendt ut som soldater for å overfalle MPLA landsbyer. «They change your mind, you start to forget that somebody gave birth to you. You feel like

⁶ Fordi Breitz ønsker at tilskuerne av verket skal få et personlig forhold til de sekst intevjusubjektene velger jeg å omtale dem med fornavn. Dette skaper en mer personlig gjengivelse av deres historier i teksten.

you were just born in the air and fell to earth. Your mind is not there anymore” sier José João i intervjuet med Breitz (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 35). José var både gjerningsmann og vitne til utallige drap (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 35). En natt i 1997 rømte José fra UNITA. Han løp fem dager i bushen for å komme seg til Namibia og derifra videre til Cape Town. I dag bor og jobber José i Cape Town hvor han har fått godkjent asyl.

Dr. Shabeena Francis Saveri

Shabeena Francis Saveri ble født i Mumbai i India som gutt. Allerede fra hun var liten kjente hun seg fanget i sin egen kropp. Shabeena sluttet seg til hijarene som er et samfunn som har eksistert i den indiske kulturen i flere århundrer (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Hijarene definerer seg hverken som mann eller kvinne, men som et tredje kjønn. Under det britiske styret ble de stigmatisert og utstøtt fra resten av India og de har i dag få rettslige rettigheter og får lite offentlig hjelp (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Hijar-samfunnet er organisert som et strengt hierarki hvor hver hijara har en guru som krever lydighet og mesteparten av lønnen fra sine disipler (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Lønnen tjener de oftest fra å danse, tigge eller gjennom sexarbeid. Fast bestemt på å få et bedre liv starter Shabeena og en venn en frivillig organisasjon som jobbet for å forhindre HIV og seksuelle overførbare sykdommer innad i Hijar-samfunnet, men Shabeena ble fysisk misbrukt og kjente seg utpresset fra samfunnet og bestemte seg for å bryte med hijarene. Hun flyttet til byen Chennai hvor hun arbeider med en doktorgradsavhandling om transseksuelle bevegelser i Tamil Nadu, India. Shabeena opplevde også her i Chennai negative følger av å være en transseksuell kvinne og bestemte seg derfor for å forlate India. Shabeena bor i dag i New York hvor hun har søkt politisk asyl. Søknaden har ennå ikke blitt innvilget.

Prof. Luis Ernesto Nava Molero

Luis Ernesto Nava Molero ble født i Venezuela i 1960. Han var en liten, feminin gutt som ble mye mobbet og ble seksuelt misbrukt av sin stefar (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). For å ikke skuffe sin homofobiske mor og hans egen internaliserte homofobi på grunn av den katolske kirke, sa han ikke ifra om misbruket (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). Etter et mislykket forsøk på å «bli hetro» i et militært akademi fant han sitt fristed i universitetslivet. I tiden Hugo Chávez kom til makten ble Luis ansatt som professor ved Universidad Simón Bolívar (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). Luis var veldig kritisk til Chávez og ble brutalt overfalt av tre menn som skulle lære han en lekse for «being a mouthpiece of antipatriotic

capitalist propaganda» (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). På grunn av sin legning og sine politiske meninger fryktet han for sin egen sikkerhet og flyktet til New York hvor han i dag har fått godkjent asyl som politisk dissident (Groos & Wurzbacher, 2016).

Sarah Ezzat Mardini

Sarah Mardini ble født i 1995 i Damaskus i Syria. Når krigen brøt ut mistet familien hjemmet sitt og faren ble tvunget til å reise til Jordan for å skaffe seg jobb (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Sarah, hennes to søstre og moren ble igjen i Damaskus. På grunn av krigen ble livet i Damaskus vanskelig og Sarah og søsteren klarte å overtale foreldrene om at de to måtte få flykte til Europa. Etter en lang reise, og ved hjelp av smuglere skal siste del av reisen gå med båt fra Izmir til Hellas i august 2015. (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Sammen med en gruppe på 20 personer presses søstrene inn i en liten jolle som var beregnet for åtte personer (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Kort tid etter at turen har starta streika motoren og Sarah hoppet derfor modig uti det mørke havet sammen med søsteren og noen få andre, og begynte å svømme båten i retning Hellas. Etter 3,5 timer med svømming kom de i land i Lesbos (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22). Søstrene ankom Berlin i september 2015 og to måneder senere klarte også deres foreldre og tredje søster å komme seg trygt til Berlin. Familien har i dag fått asyl i Tyskland, og Sarah ønsker å studere journalistikk med fokus på menneskerettigheter og ønsker å returnere til Syria når det er trygt (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 22).

Farah Abdi Mohamed

Farah Abdi Mohamed ble født i Somalia i 1988. Hans far ble drept i en stammekonflikt før han ble født. Farah vokste opp i et konservativt religiøst miljø og det var forventet av ham at han skulle bli en hengiven muslim (Groos & Wurzbacher, 2016). Som ung gutt søkte Farah etter tegn på at det fantes en gud. Med en oppvekst preget av stammekrig og fattigdom klarte han ikke å finne dette tegnet. Farah var ikke troende, noe som var veldig farlig fordi det i hans samfunn ble sett på som passende å utøve dødsstraff på folk som gav avkall på sin tro (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). Som tenåring kom han over begrepet ateist på internett og han fant trøst i at det fantes andre som hadde mista eller aldri funnet troen. Med internett fikk Farah også et større perspektiv på hva livet kunne være og han bestemte seg for å flytte til Egypt for å studere. Da det ikke var noe særlig bedre for ateister i Egypt bestemte han seg for å ta den farlige reisen over Middelhavet til Europa. På hans første forsøk ble han tatt og

fengslet 17 dager i Kairo (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34). Da han slapp ut av fengselet betalte han smuglere for å ta han med på en fiskebåt sammen med 322 andre flyktninger på en ukes lange reise over havet for å komme seg til Berlin. Farah bor i dag i Berlin hvor han har fått asyl. I intervjuet har han valgt å bruke en forkledning, samt endret navn fordi han er redd for sitt eget liv med tanke på det konservative religiøse synet det somaliske miljøet i Berlin har. Intervjuet er første gang Farah snakker offentlig om å ha forlatt den islamske tro (Groos & Wurzbacher, 2016, s. 34).

2.2 Skuespillerne: Alec Baldwin og Julianne Moore

I den andre del av verket ønsket Breitz å problematisere hva og hvem som klarer å fange oppmerksomhet i vår verden. Alec Baldwin og Julianne Moore er hvite, anerkjente, velstående, visuelle og individualiserte skuespillere. De får oppmerksomheten for absolutt alt de gjør. Dette er den rake motsetningen til de seks intervjusubjektene som er ukjente for oss. I verket spiller Baldwin og Moore seg selv og de gjenforteller deler av intervjuene til de seks. Breitz har selv transkribert alle intervjuene og valgte ut hvilke deler Baldwin og Moore skulle gjenfortelle. Hun ønsket at Baldwin og Moore skulle få oss til å føle historiene, men på samme tid måtte de ikke «stjele» dem. Denne delen av verket er redigert og varer i 77 minutter noe som skal etterligne spillefilmen. Når du begynner å tro at Moore eier historien hun forteller kuttes det til en annen scene hvor hun snakker om noe helt annet. De får på den måten ikke bli personen de spiller fullstendig. Historiene skulle heller ikke bli karikerte eller overdrevet og derfor har Baldwin og Moore ingen hjelpemidler av kostymer, dialekter eller store rekvisitter. Det eneste som knytter dem sammen med de seks er monologen og noen små rekvisitter i form av armbånd, solbriller og ring som kjennetegn. Rommet med skuespillerne er en offentlig opplevelse som du deler med andre. Rommet med Mamy, José, Shabeena, Luis, Sarah og Farah er det intime og personlige rommet hvor du som tilskuer kan sette deg ned med hodetelefoner for å bli kjent dem. For Breitz så pågår verket mellom rommene, i det øyeblikket du forstår at det skuespillerne snakker om er intervjusubjektene historier.

Fire av seks intervjuer ligger tilgjengelig på nett slik at du kan fortsette å bli kjent med José, Luis, Sarah og Farah etter å ha besøkt utstillingen. I tillegg ser Breitz på intervjuene som en mulig ressurs for å forstå flyktningsproblematikken i ulike faglige sammenhenger. Intervjuene med Mamy Langa og Shabeena Saveri er dessverre ikke tilgjengelig fordi at de ennå ikke har fått godkjent søknaden om asyl. Begge er redde for at intervjuene kan ha en negativ effekt på prosessen, men så snart søknaden er innviet vil Breitz også gjøre disse intervjuene tilgjengelig. Filmen med Baldwin og Moore er ikke tilgjengelig på nett.

2.3 *Love Story* på Stavanger kunstmuseum

På Stavanger kunstmuseum må du gå gjennom tunge og draperte teatergardiner i grått og svart for å komme inn i installasjonen *Love Story*. Allerede på utsiden hører du skuespillerne Alec Baldwin og Julianne Moore snakke. I det du går gjennom gardinene kommer du inn i et stort og mørkt rom hvor den eneste lyskilde er fra den store projeksjonen på høyre vegg. De tre andre veggene i rommet er dekket med svarte gardiner fra tak til gulv. Gulvet er også dekket med et mørkt teppe. På grunn av teppene og gardinene blir alle lydene fra omgivelsene dempet, man hører nesten bare stemmene til Moore og Baldwin. Projeksjonen på veggen er 5 x 2.5 meter og viser vekselvis skuespillerne Julianne Moore og Alec Baldwin. De er begge kledd i svart og sitter i en regissørstol foran en green screen som er et hjelpemiddel til å skape spesialeffekter i filmproduksjon. I filmen kan man også se mikrofoner, lamper og annet utstyr som man forventer å se på et filmsett. På gulvet foran skjermen ligger det ett grønt teppe som blir en fortsettelse av green screenen. Det er like bredt som projeksjonen og rammer inn et 6.5 meter langt felt. Oppå det grønne teppet står det to lange svarte sittebenker med plass til minst ti voksne.

Filmen veksler mellom Baldwin og Moore i både helfigur og portrett som ser direkte på oss som tilskuere. Det oppdages fort at Moore og Baldwin snakker i førstepersonsperspektiv, derimot er det ikke en helhetlig historie. Etter hvert begynner man også å merke at skuespillerne har noen små rekvisitter som endres i hoppene mellom de ulike kontekstene. Moore bytter mellom to sett med armbånd og en ring, mens Baldwin bytter mellom et par solbriller og forskjellige armbånd.

Til venstre for projeksjonen er inngangen til neste rom hvor resten av verket vises. Dette er et mindre rom, men det har de samme svarte gardinene som dekker veggene fra tak til gulv. Rommet er lysere enn det første fordi det ikke er lagt teppe der inne, her er det et hvitt marmorgulv. I rommet er det seks tv-skjermer plassert i en halvsirkel. Foran hver tv-skjerm er det plasser mindre sittebenker og det ligger tre sett med hodetelefoner på hver benk. Her møter vi seks ukjente mennesker – tre kvinner og tre menn - med ulik kulturelle og nasjonal bakgrunn. Fra venstre møter vi Shabeena, Mamy, Sarah, Farah, José og tilslutt Luis. Felles med filmen i første rommet sitter de foran en green screen. Det er en førstepersonsmonolog som utspiller seg på skjermene og for å høre den må tilskueren sette seg ned å ta på høretelefonene. For å oppleve alle må du bevege deg mellom de seks filmene. Ved å sitte her kan man etter hvert merke at noen av tingene de sier ligner på hva Moore og Baldwin har sagt. Det blir også synlig at de seks personene bærer de samme rekvisittene som skuespillerne

gjorde i filmen i det første rommet. Særlig synlig er kanskje solbrillene som både Balwin og den unge somalieren Farah Abdi Mohamed bærer. Det oppstår en sammenheng mellom skuespillerne og de seks ukjente.



Bilde fra utstilling *Love Story*⁷ på Stavanger kunstmuseum. Foto: Stavanger kunstmuseum / Elin Lillebråten

⁷ Fra venstre Shabeena, Mamy, Sarah og Farah. For et innblikk i verket anbefaler jeg å se traileren til verket på Candice Breitz vimeo-side: <https://vimeo.com/214543925>

3 *Love Story*s plass i det estetiske regimet

Candice Breitz jobber med videoinstallasjoner og som tidligere nevnt i kapittel en er installasjonen den regjerende kunstformen i samtidskunsten. *Love Story* er et romlig verk som tilskuerne aktivt må bevege seg rundt i for å oppleve. Både mellom rommene, men også i mellom historiene. Det er helheten av lukten, mørket, de store skjermene, teppene, temperaturen og lyden i rommet som skaper opplevelsen. Dette understrekes også med viktigheten av mellomrommet - i det du går fra filmen av skuespillerne og møter eierne av historiene. Dette mellomrommet kan ikke oppleves hjemme. Hverken filmen med Baldwin og Moore eller Shabeena og Mamy ligger tilgjengelig på nett. Det er derfor ikke en fullverdig opplevelse av verket å kun se intervjuene med Luis, Farah, Sarah og José. Denne konseptualiseringen bidrar da til at det ikke er det fullkomne verket, men tilskuernes sanseerfaringer som er kunstens estetikk og derfor skriver verket seg inn i det estetiske regimet.

I installasjonsformen bruker hun den relativt nye mekaniske kunstformen video. Vi ser *Love Story* som et legitimt kunstverk fordi det innskriver seg inn i det estetiske regimet. Det er frigjort fra det representative regimets hierarki om virkelighetsframstilling og strenge regler og det etiske regimets forståelse av det autonome kunstverk. Dets vesenstrekk gis som nevnt gjennom sanseerfaringer. Hun bruker faksjon i sitt arbeid med videoinstallasjonene fordi hun blander dokumentaren og spillefilmen. Den tyske kunsthistorikeren Becksette skriver at Breitz ser på spillefilmen⁸, særlig Hollywoods blockbusters, som et verktøy for å skape empati (2016, s. 59). Verket *Love Story* viser oss avstanden som separerer det ekte narrative fortalt og det fiksjonelle narrative som er et produkt av kulturindustrien. Det inviterer oss til å engasjere oss empatisk med andre som er ukjente for oss, samtidig som det didaktisk trekker vår oppmerksomhet mot mekanismene som styrer identifiseringsprosessene (Becksette, 2016, s. 59). Breitz er en forsker som intervjuer, transkriberer og bearbeider et materiale. Hun gjør det tilgjengelig for allmennheten som en ressurs for videre bearbeidelse av andre. Det er også interessant å se hvordan disse anerkjente Hollywood-skuespillerne bruker sin posisjon for å oppnå synlighet av det anonyme.

Det oppstår en sammenblanding av store motsetningene i møte mellom underholdningen og populærkulturen og den faktiske situasjonen folk befinner seg i på grunn av flyktningkrisen.

⁸ Becksette skrive om cinema. I stedet for å oversette dette til kino, har jeg oversatt det til spillefilm fordi jeg føler det er mer dekkende.

Når du kommer inn i første rom blir du tiltrukket av Baldwin og Moore både fordi at de er kjente for deg, men også i deres historiefortelling. Som skuespillere er det deres yrke å ta på seg roller og utspille disse, noe de i dette verket gjør på en fantastisk måte. Som tilskuer er det enkelt å følge monologen deres og du blir rørt av hva de forteller. Derimot vet du at dette er fiksjon, for disse skuespillerne har ikke opplevd disse historiene. I det du beveger deg inn i det andre rommet blir du først forvirret, men ganske fort skjønner du at det er en sammenheng. Disse filmene er vanskeligere å følge blant annet fordi engelsk ikke er disse personenes første språk. Som tilskuer må du jobbe hardere med å forstå og vie tiden på en annen måte ettersom intervjuene i uredigerte og flere timer. Derimot oppleves deres fremføring mye mer sjokkerende og ekte enn Baldwin og Moore. De leter etter de riktige ordene og sier noen ord feil, det er en ekte fremførelse. Breitz blander kunsten og livet – det fiktive og det ekte og hun bruker det fiktive for å få frem det ekte. Derfor legitimeres verket i den frie leken med disse motsetningene.

I og med at Breitz jobber med denne formen for fiksjon kan det også påstås at det i kunstnerens politikk oppstår en slags subjektivering av de seks deltakerne. Som nevnt blir subjektivering i Rancières (2012b) teori definert som at anonyme mennesker blir reelle og frigjort av dominerende oppfatninger. Breitz idé bak verket var at disse seks anonyme individene skulle få et rom for å dele sine historier og det fører til at de blir politiske subjekter som bevitne sitt ord til felleskapet. Denne demokratiske handlingen gjør at disse menneskene som hører til «statistikken» i flyktningkrisen får innflytelse og blir hørt. Felleskapet forandrer seg med at verket har vært stilt ut flere steder i verden. Denne idéen kan også leses som en forklaring på verkets navn, *Love Story*, med at det er en kjærlighetserklæring fra Breitz til alle de stemmene og historiene som var der i Berlin. En forklaring på tittelen er ikke blitt gitt fra kunstneren selv.

Ved at *Love Story* skriver seg inn i det estetiske regimet kan det på den måten forstås som en periodisk handling av dissens hvor politiske subjekter kan delta i fordelingen av det sansbare og komme i kontakt med kunstens politikk. I beskrivelsen av verket er det derimot kunstnerens politikk som blir fremhevet. Breitz ønsker med verket å konstruere en scene av flyktningkrisen hvor hun problematiserer problemstillinger rundt stereotypier, «oss» og «de andre» og hvem som kan tiltrekke oppmerksomhet. Det nye språket gjør hennes scene usikker fordi forbindelsen mellom kunst og tilskuer er opphevet. Gjennom delingen av det sansbare i kunstens politikk kan de subjektet oppdage nye sanse- og betydningsregime om flyktninger. Gjennom denne delingen av det sansbare skjer det en subjektiveringsprosess som utfordrer

den “naturlige ordenen” i likhetens navn Men hvordan de politiske subjektene fordeler det sanselige, og om det faktisk skjer en subjektiveringsprosess som utfordrer den «naturlige ordenen» i likhetens navn slik Ranicère (2012b) beskriver vil først bli undersøkt i del III gjennom elevenes møte med *Love Story*.

DEL II - MUSEUM, KUNSTPEDAGOGIKK OG DIDAKTIKK

I Kunnskapsløftet (LK06, s. 10) står det at: «Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som sin jobb og er utdannet med dette som formål». I museet er det også et personale som tar seg av undervisning.

I LK06 defineres begrepene læring og undervisning på denne måten:

Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen» (LK06, s. 10).

I denne delen av oppgaven skal museet og kunstpedagogens rolle og ansvar i læring mellom samtidskunst og videregående elever undersøkes. For å kunne sette i gang god læring hos elevene som besøker Stavanger kunstmuseum må det være en god «lærer» som underviser dem. Lærer settes her i anførselstegn fordi man i museet ikke snakker om lærerrollen. Denne delen vil derfor være viktig for å kunne definere læringspotensialet som ligger mellom samtidskunst og den videregående opplæringen som blir undersøkt i del II.

4 Fra formidling til kunst- og museumspedagogikk

I kunstmuseet blir begrepene kunstformidling, kunstpedagogikk og kunstdidaktikk brukt om hverandre (Dyseth, Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 15). Her i Norge er formidling det mest brukte begrepet i museene. I 2018 foretok Kulturrådet en undersøkelse i dialog med Kulturdepartementet for å vurdere Museumsreformen som har gjort at om lag 500 museer på starten av 2000-tallet har blitt omgjort til 80 administrative enheter (Kulturrådet, 2018c). I Kulturrådets (2018a, s. 14) undersøkelsen deltok det 55 museer og omtrent halvparten så på formidling som et spesielt viktig fagområde i videreutviklingen av museet. I undersøkelse er det formidling som helhetligområde som undersøkes. Formidling defineres i undersøkelsen som:

Med formidlingsarbeid menes alt arbeid som er relatert til formidlingsvirksomheten, for eksempel utstillinger, publikumsundersøkelser, tilrettelegging for spesielle målgrupper (bl.a. skoleelever), universell utforming m.m (Kulturrådet, 2018a, s. 29).

En annen definisjon av begrepet er at formidling i vid forstand i museet kan forstås som et bindeledd mellom kunsten og publikum – det kan være utstillingsform, katalogtekster, nettekster, offentlige omvisninger og pedagogisktilbud til skoler (Danbolt, 2014, s. 4). En grunn til at formidling er det foretrukket begrep i museet er at undervisning er for «skolsk» og flere i museumsverdenen er dermed ikke komfortable med det (Dysthe, 2011). I begge disse definisjonene av formidling nevnes undervisning, og i snakk om undervisning kommer man ikke utenom læresyn, enten det er i skole eller museet (Dysthe, 2011). Det er dermed interessant å lese at det i Kulturrådets (2018a, s. 30) undersøkelse kommer frem et ønsket nasjonalt mål om å: «Utvikle museum-skolesamarbeidet bl.a. gjennom læreplaner som inkluderer museene som læringsarena (f.eks. DKS) og egnede digitale plattformer». De fleste museene i undersøkelsen er også enig om at en sentral måte å styrke formidlingen på er ved å satse på barn og unge som målgruppe (Kulturrådet, 2018a). Som det står i St. Meld. nr. 10 skal en god formidling gi innsikt og forståelse, samtidig som den skal kunne endre våre holdninger, fordommer og perspektiver (Kultur- og kirke departementet, 2008, s. 155). Hvis formidling forstås som alt som er et bindeledd mellom kunst og publikum og museene ønsker å satse på barn og unge og profesjonalisere samarbeidet med skolene gjennom inkludering inn i læreplaner er begrepet formidling for upresist når det snakkes om undervisning i museet (Dysthe et al., 2012). I LK06 (s. 12) står det at en god lærer både må ha fagkunnskap,

engasjement og formidlingsevne. Det må være fokus på hvordan fagstoffet skal formidles for å vekke nysgjerrighet, interesse og gi respekt for faget (LK06, s. 12). En god formidlingsevne er altså elementært for å være en god lærer, men det er kun en del av pedagogrollen.

«Pedagogikk handler om opplæring, oppdragelse og sosialisering (...) *Didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skole og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat*» (Imsen, 2010, 37-38). For å profesjonalisere undervisningen i museet vil det derfor være viktig å videre bruke begrepet kunstpedagogikk og kunstdidaktikk (Solhjell, 2009). Når man snakker om kunstpedagogikk og kunstdidaktikk omhandler disse begrepene all undervisning og pedagogisk aktivitet både i skolen og i museet der kunstverket er det sentrale innholdet (Solhjell, 2009, s. 10). I denne oppgaven er begrepene avgrenset til å kun handle om undervisningen og den pedagogisk aktivitet i museene.

Hvor hører kunstpedagogikken hjemme?

Kunstpedagogikk er som nevnt i innledningen av denne oppgaven et relativt lite utforska felt, særlig kunstpedagogikk rettet mot den videregående opplæringen. Bjørn Rasmussen - professor ved NTNU, Institutt for kunst- og medievitenskap - skrev i 2011 at det er lite respekt for kunstpedagogikk som internasjonalt fagområde. Både kunst og pedagogikk har høy status, men dette er hver for seg. Dette forklarer Rasmussen med organiseringen av samfunnet hvor Kulturdepartementet har ansvar for kunst og museum og Kunnskapsdepartementet har ansvaret for pedagogikken. «Kunstpedagogikken hører ikke riktig "hjemme" noen av stedene, og kunstpedagogen er i beste fall husmannen i skolen, lærerutdanningen, i kunstinstitusjonen» (Rasmussen, 2011). Thurid Vold, høgskolelektor ved Institutt for estetiske fag ved Høyskolen i Oslo og Akershus⁹ (HiOA) skrev i 2015 en artikkel om kunst og håndverkslærere som kunstformidlere på museet. Dette var et samarbeidet mellom Institutt for estetiske fag ved HiOA, sjette trinn på Ruseløkka skole og Nasjonalmuseet i Oslo. I artikkelen kan man lese om andreårsstudenter i formgivning, kunst og håndverks formidlingspraksis i Nasjonalmuseet i perioden 2005-2011 (Vold, 2015, s. 141). Poenget med prosjektet var å skape kunnskaps- og erfaringsutveksling mellom museet og HiOA. Hun fant at det var et stort utbytte i utvekslingen mellom studentene med kunstfaglig og pedagogisk bakgrunn og Nasjonalmuseets samlinger og velorganiserte

⁹ HiOA har siden januar 2018 gått under navnet OsloMet, derimot er artikkelen jeg referer til fra 2015 og derfor velger jeg å bruke det gamle navnet HiOA.

undervisningsavdeling (Vold, 2015, s. 141). Volds artikkel er viktig forskning på feltet, men det viser det klare skillet mellom studentenes pedagogiske erfaringer og museet.

Det virker som at Rasmussens påstand om at det er liten respekt for kunstpedagogikken som fagområde også bekreftes gjennom at det ikke kreves pedagogisk utdanning for å jobbe med undervisning i museet. Museumspedagogikken mangler det pedagogiske mandatet, selv om kunstmuseet er en fagaktør på kunst og kunsthistorie. Derimot viser undersøkelsen av Kulturrådet (2018a) at museene ønsker å profesjonalisere tilbudet og samarbeidet med skolen. Samarbeidsprosjekt mellom Nasjonalmuseet og HiOA er et godt eksempel på dette. En annen spennende utvikling er Kulturrådet satsning de siste årene på kunst for barn og unge (Kulturrådet, 2018b). I løpet av 2018 og 2019 lyser kulturrådet ut 2 millioner kroner til kunstprosjekter rettet mot barn og unge. De skriver:

Kulturrådet ser at mange eksisterende kunstprosjekter har stort potensial for å nå barn og unge og utvalgene ønsker å utfordre søkere til å kritisk reflektere rundt målgruppetenkningen «barn og unge» i sine prosjekt, sier fagansvarlig for barn og unge i Kulturrådet Tora Ferner Lange (Kulturrådet, 2018b).

Selv om utlysningen er rettet mot institusjoner og deres kunstprosjekter, ikke kunstpedagogenes arbeid rettet mot skolen, kan dette være et positivt tegn på at kunstpedagogikken kan få en større og mer profesjonalisert plass i museet.

5 Museets plass i læreplanverket

I dag pågår den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet fra 2006 med utviklingen av nytt læreplanverk, Fagfornyelsen, som trer i kraft fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det nye læreplanverket bygger videre på reformen LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015). En ny overordnet del av læreplanverket ble fastsatt av regjeringen høsten 2017, men den har ikke trådd i kraft enda (Kunnskapsdepartementet, 2019). I dag er det fortsatt den generelle delen i LK06 som er gjeldene. Derimot er det viktig å både fokusere på den generelle delen (LK06) og den overordnede delen (Fagfornyelsen, 2017) når det er snakk om museet som læringsarena ettersom den overordnede delen trer i kraft neste år.

Det er i denne oppgaven ikke et fokus på fagplaner når museet som læringsarena diskuteres og det er det flere grunner til. For det første er fokuset her på kunstmuseet som læringsarena for hele den videregående opplæringen. Kunst og håndverksfaget er avsluttende for grunnskolen, dermed er ikke kunst inne som fag for videregående generelt. Det er kun i det studieforberevende utdanningsprogrammet *Kunst, design og arkitektur* hvor det er fagplan for kunst. Når målgruppen er den videregående opplæringen vil det derfor være viktig å knytte læring i museet til LK06 og Fagfornyelsens (2017) overordnede mål og grunnlag for opplæringen. Den generelle delen av LK06 tar for seg de overordnede målene og verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlag for grunnskole og videregående opplæring. På samme måte gir den overordnede delen retning for opplæringens brede formål og er gjeldene for hele grunnopplæringen (Fagfornyelsen, 2017, s. 2).

For det andre er det i oppgaven et fokus på å se på hvilke læringspotensialer som ligger i møte mellom samtidskunsten og eleven. Da er det ikke tenkt på eleven som studerer kunst, design, og arkitektur spesielt. Elevene som møter samtidskunsten kan komme fra hele den videregående opplæringen. Dette kan være elever som ikke har noe interesse for eller kunnskap om kunst. Ved å lese samtidskunsten og verket *Love Story* inn i Rancières estetiske regimet kan kanskje elevene bli politiske subjekter som deltar i delingen av det sanselige i museet og på den måten oppnå læring. Læreren deltar også i denne delingen og kanskje denne forståelsen av samtidskunsten kan gjøre at læreren kan bruke museet på flere måter og i flere fag.

En tredje og siste grunn til at spesifikke fagplaner ikke fremheves er at disse kan ekskludere enkelte utdanningsprogram fordi fagplanene varierer. Et eksempel på dette kan være læreplanen i norsk for Vg2-elever som går studieforberedende utdanningsprogram. Et av kompetansemålene er å «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Å besøke et kunstmuseum for å bli kjent med romantikken i malekunsten kan ha en stor verdi for disse klassene, men dette er ikke et kompetansemål for norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Igjen kan det estetiske regimet nevnes. Ut ifra dette regimet kan lesningen av Candice Breitz verk *Love Story* ha en verdi for den enkelte elev, uavhengig av studievalg. Det kan i museet skje en deling og refordeling av det sanselige mellom elevene, læreren og museumspedagogen, noe som kan åpne opp for nye forståelser om etablerte samfunnsrammer. Denne delingen vil bli videre undersøkt i del III.

5.1 Stavanger kunstmuseum som læringsarena

Stavanger kunstmuseum har vokst frem fra Stavanger kunstforenings faste galleri som ble startet i 1865. I 1992 fikk det navnet Rogaland kunstmuseum da det åpnet som nytt museum ved Mosvannsparken i Stavanger (Stavanger kunstmuseum, u.å). I 2010 endret museet navn til Stavanger kunstmuseum da det ble en del av det konsoliderte museet Museum Stavanger (Museum Stavanger). MUST er et regionmuseum i Rogaland bestående av fire fagavdelinger; avdeling for kunst, avdeling for sjøfart og industri, avdeling for kulturhistorie og avdeling for naturhistorie som er fordelt på 11 museer (Museum Stavanger, 2016). Formidling og publikumsutvikling er ett av MUSTs fem satsningsområder¹⁰ (Museum Stavanger, 2018, s. 4). Innen 2025 har MUST som mål at alle elever i regionens grunnskole skal ha besøkt et eller flere av museumsanleggene i løpet av skolegangen (Museum Stavanger, 2018, s. 5). Det er også gratis inngang og formidling for skoler i alle MUSTs museer.

Kunstmuseet er et regionalt museum som viser norsk og internasjonal kunst fra 1800-tallet frem til i dag (Museum Stavanger, 2016, s. 16). «Det regionale oppdraget har innvirkning på museets innkjøpspolitikk og utstillingsprogram samt formidling av dette til regionens befolkning» (Museum Stavanger, 2016, s. 16). De faglige hovedområdene i formidlingen er

¹⁰ De andre fire områdene er samlingsforvaltning, forskning, medarbeidere, økonomi og administrasjon.

dermed romantikkens landskapsmalerier (Lars Hertervig), naturalisme (Kitty Kielland), norsk mellomkrigstid (Samling Halvdan Hafstens) og samtidskunst (Museum Stavanger, 2016, s. 16). Museets samling er i dag på over 2600 kunstverk (Stavanger kunstmuseum, u.å).

Museene har som tidligere nevnt et ønske om å profesjonalisere samarbeidet med skolen. Og vi kan også se at både LK06 og kanskje spesielt Fagfornyelsen (2017) ser viktigheten av andre arenaer for læring. I LK06 nevnes ikke museet direkte som en læringsarena, men det ses som viktig at skolen holder tett utveksling med samfunnet. Det står at opplæringen skal ses på som et mål for å forberede elevene til å påta seg et aktivt virke i yrkesliv, kulturliv og politikk (LK06, s. 9-10). I LK06 (s. 18) kan man også lese hvordan det er viktig med et bredt læringsmiljø som omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. I Fagfornyelsen (2017, s. 15) står det mer spesifikt at bruken av varierte læringsarenaer kan gi elever erfaringer som fremmer innsikt og motivasjon. «Ulike former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid forankrer elevenes læring i aktuelle spørsmål» (Fagfornyelsen, 2017, s. 15). Ved å delta i ulike arenaer og sammenhenger lærer elevene å opptre ansvarlig både i og utenfor skolen, dette er viktig læring ifølge Fagfornyelsen. Med Stavanger kunstmuseums oppdrag som regionalt museum kan museet være relevant i denne opplæringen. Det regionale ansvaret kan også passe inn i det LK06 (s. 19) skriver om at skolen må gjøre bruk av ressurser som ligger i dens omegn. Selv om det her snakkes særlig om det lokale arbeids- og næringsliv, vil også museet kunne være en slik arena.

Iaktakelse og opplevelse

I LK06 (s. 10) legges det vekt på at opplæringen må knyttes til egne iakttagelser og opplevelser fordi kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikler i samspillet mellom gamle forestillinger og nye inntrykk. Rancière (2012b, s. 90) forstår museet i det estetiske regimet «(...) som en form for oppdeling av felleskapets rom og en spesifikk form for synlighet (...)». Videre skriver han at: «Det er også derfor museet i våre dager kan ta imot former for sirkulasjon av informasjon og former for politisk diskusjon, som forsøker å stå opp mot de dominerende formene for informasjon og diskusjon om felles anliggende (Rancière, 2012b, s. 90)». Som det har blitt nevnt i Del I av denne oppgaven kjennetegnes kunsten i det estetiske regimet gjennom tilordningen av bestemte former for sanseerfaringer (Rancière, 2004b). Ut ifra det Rancières her skriver om museet i det estetiske regimet kan man si at LK06 fokus på iaktakelse og opplevelse i opplæringen kan utforskes i museet. MUST kan også sies å forstå museet som et felleskapets rom med sirkulasjon av informasjon og diskusjon når de skriver:

Vi trenger museer som er bevisste på at kulturelle, nasjonale og religiøse grenser er menneskeskapte. Som produserer og formidler kunnskap uavhengig av eksisterende normer og forventninger. Museer med et åpent blikk på hva fortiden har brakt og fremtiden kan bringe (Museum Stavanger, 2018, s. 5).

Med dette er MUSTs visjon å være et grenseløst museum som forteller historier om natur, samfunn og enkeltmennesket. MUST skal formidle og produsere kunnskap uavhengig av normene. Og for å kunne delta i de sanselige formene for informasjon og diskusjon må museet besøkes og oppleves.

Medvirkning, dialog og demokrati

Det har skjedd en endring i museene fra å være et sted som oppbevarte spesielt verdifulle ting til å bli et sted for dialog og sosial inkludering (Brenna, 2016, s 36). Dette gjenspeiles i MUSTs visjon om å være et grenseløst museum. Visjonen skal oppnås gjennom kjerneverdiene om å være *rause, relevante og radikale* (Museum Stavanger, 2018, s. 5). MUST skal være raus gjennom dialog, publikumsmedvirkning og samarbeid. Medvirkning er et viktig begrep i både LK06 og i Fagfornyelsen (2017). Det nevnes i LK06 (s. 17) at medvirkning mellom mennesker på ulike trinn eller ulike anlegg og ressurser bidrar til personlig vekts (LK06, s. 17). «De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens» LK06, s. 17). Også i Fagfornyelsen (2017, s.9) er medvirkningen knyttet opp mot å forberede elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere. Som i LK06 er det i Fagfornyelsen fokus på at det må være aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Gjennom medvirkning vil elevene lære om demokratiet, noe som vil fremme de demokratiske verdiene som er viktig for å kunne delta i samfunnet (Fagfornyelsen, 2017). Også i innledningen til LK06 (s. 2) står det at opplæringen skal fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Dialog er også et viktig begrep for medvirkning i Fagfornyelsen (2017). Elevene skal lære å lytte til andre, argumentere for egne synspunkt og på den måten lære samarbeid og medbestemmelse (Fagfornyelsen, 2017, s. 10). Med MUSTs fokus på å være raus fremmer også de demokratiske verdier.

Museer er samfunnsinstitusjoner med stor åpenhet mot omverdenen, som påvirkes av skriftende pedagogiske prinsipper, vitenskapelige paradigmer, politiske ideologier og estetiske former. Siden deltakelse har blitt et slikt kulturelt mantra, er det altså god

grunn til å se museene som steder der ulike former for deltakelse prøves ut og praktiseres (Brenna, 2016, s. 37).

Hvis vi da ser særlig på kunstmuseet og samtidskunsten ble det i Del I diskutert hvordan verket *Love Story* kan sies å være et sted for dissens. I dette verket kan elevene komme i kontakt med kunstens politikk ved en deling av det sansbare. I denne delingen oppstår det en subjektiveringsprosess som kan forstås som en demokratisk handling hvor anonyme subjekter får en stemme. I det estetiske regimet kan man derfor si at medvirkning, dialog og demokrati også er hovedtrekk på lik linje som i skolen. På den måten kan museet være en læringsarena hvor elevene opplever personlig vekst og får forberedt seg på å bli ansvarlige samfunnsborgere.

Samfunnsaktør og dybdelæring

MUSTs kjerneverdi relevans kommer gjennom å være et moderne museum som er i takt med samfunnet (Museum Stavanger, 2018). De tilbyr samfunnsaktuelle utstillinger og skal være en attraktiv arena for debatt, refleksjon og kunnskapssøking. I LK06 (s. 6) står det at i fag skal det være trening i argumentasjon, drøfting og eksperimentering. Undervisning i samtidskunst på museet kan ses som viktig nettopp fordi det er kunst om vår samtid (Christensen, 2000). Den avspeiler sosiale, økonomiske og politiske tilstander, selv om forklaringene kan være vage (Christensen, 2000, s. 143). Både gjennom sin raushet og relevans fremmer MUST demokratiske verdier om medborgerskap og medvirkning. MUSTs fokus på relevans som samfunnsaktør kan også bidra til elevenes dybdelæring. Dybdelæringsbegrepet blir ikke brukt i LK06, men i Fagfornyelsen (2017) kan man se at dette er et veldig aktuelt begrep. Med dybdelæring menes det at kunnskaper og ferdigheter innen fag skal anvendes på ulike måter. Over tid bidrar det til at elevene lærer å mestre ulike faglige utfordringer både individuelt og i samhandling med andre – i kjente og ukjente sammenhenger (Fagfornyelsen, 2017, s. 11). *Love Story* kan være et eksempel på hvordan et samtidsverk kan gi elever nye perspektiver og på den måten fremme dybdelæring, gjennom å være en samfunnsaktuell problematisering av flyktningkrisen.

Dannelse og kritisk tenkning

MUST skal være radikale ved å utfordre etablerte normer om hva et museum er og sikre museets relevans for fremtiden (Museum Stavanger, 2018). Det skal ikke la seg begrense av etablerte sannheter. «Utdanningen må finne den vanskelige balansen mellom respekt for

etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter» (LK06, s. 8). Det er viktig at elevene får en oppfatning om at teori og vitenskap ikke er absolutte sannheter. MUSTs visjon bidrar også til at vi kan forstå andres virkelighet, noe som er grunnleggende for allmenn refleksjon, forståelse og kritisk tenkning (Museum Stavanger, 2018). Både MUST (2018) og Fagfornyelsen (2017) viser til begrepet kritisk tenking. «Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Fagfornyelsen, 2017, s. 7). I LK06 (s. 14) fremheves viktigheten av allmenndannelsen som karakteriseres som elevenes evnet til å tilegne seg kunnskap om mennesker, samfunn og natur, kyndighet og modenhet i møte med livet og det samhandlende mennesket og dets egenskaper og verdier. I Fagfornyelsen (2017) brukes begrepet danning om disse prosessene som skjer gjennom hele opplæringen. Danningen skjer blant annet gjennom tilegning av kunnskap, opplevelser, fysisk og estetisk utfoldelse, i eget arbeid og samarbeid, teoretiske og praktiske oppgaver (Fagfornyelsen, 2017, s. 10). Dannelse er også et sentralt begrep i museets virksomhet fordi museene skal skape kulturell forståelse og aksept for forskjeller (Museum Stavanger, 2016). MUST mener dannelsen er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati ((Museum Stavanger, 2016, s. 5). Med at MUST er rause, relevante og radikale kan elevene lære om den etablerte viten, samtidig som ny viten kan utforskes gjennom blant annet kritisk tenking.

5.2 Stavanger kunstmuseums pedagogiske grunnsyn

Kunstpedagogikk i museet kan som nevnt tidligere defineres som all undervisning og pedagogisk aktivitet med kunstverk som sentralt innhold. Hvis vi ser på Stavanger kunstmuseum spesielt er det den eneste institusjonen i regionen som forsker på kunst og kunsthistorie (Museum Stavanger, 2016, s. 17). Som pedagog har man et ansvar for å alltid ha korrekt kunsthistorisk og annen kontekstuell info, men det er viktig å se det som et hjelpemiddel ikke avslutningen (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 9). Hvis kunsten er et hjelpemiddel i undervisningen må det undersøkes hvilke læringsteorier som er best for å bruke dette hjelpemiddelet for å oppnå læring hos elevene.

I Plan for formidling for 2016-2020 formulerer MUST sitt pedagogiske grunnsyn som:

I det museumspedagogiske arbeidet skal vi være levende og engasjerte, våge å by på oss selv og være gode rollemodeller. Vår formidling preges av dialog, anerkjennelse og respekt. Dette innebærer at vi tilpasser formidlingen til gruppens nivå, behov og sammensetning» (Museum Stavanger, 2016, s. 11).

Igjen kan begrepene medvirkning, dialog og demokrati hentes inn fra LK06 og Fagfornyelsen (2017). I Fagfornyelsen (2017, s. 9) kan man lese at gjennom å medvirke kan elevenes stemme bli hørt. Dette har en verdi fordi elevene kan erfare at de tar egne bevisste valg noe som forbereder dem på fremtiden. Spesifikt for Stavanger kunstmuseum står det at «Museets kunstpedagogikk er dialogbasert og fokuserer på felles utforskning av kunsten, opplevelse, kunnskap og dannelse» (Museum Stavanger, 2016, s. 17). Her trekker dermed også Stavanger kunstmuseet frem viktigheten av dannelsesbegrepet som ble diskutert i forrige kapittel. Med dette som pedagogisk grunnsyn holder museumspedagogene tett kontakt med skoler og bruker LK06 som utgangspunkt i formidlingen. Med den tette kontakten påpekes behovet for innsikt i pedagogiske utviklings- og læringsteorier i arbeidet med kunstpedagogikken (Museum Stavanger, 2016, s. 11).

I LK06 (s. 17) kan vi lese at elever bør delta i et bredt spekter av aktiviteter hvor de opplever plikt for arbeidsfellesskapet gjennom øvelse på blant annet å tre frem for andre og presentere et syn. Med MUST og kunstmuseet pedagogiske grunnsyn kan et besøk i museet ses på som en god øvelse. Det nevnes også i LK06 at vi har en innadvendt og selvbeskuende ungdomskultur som er preget av lite kontakt med samfunnet utenfor skolen og med voksne. Denne kulturen utheves med skolens atskillelse fra resten av samfunnet (LK06, s. 17). Ved å

bruke Stavanger kunstmuseum som læringsarena og møte kunstpedagogene der kan det gi elevene nye erfaringer og kontakt med samfunnet. Den skapende kunsten nevnes også i LK06 (s.6-7) hvor den omtales som en måte for å komme ut av vaneforestillinger på, elevene kan bli utfordret i egne anskuelser og opplevelser og på den måten få et brudd med gamle former. I museet får elevene møte den skapende kunsten og selv om de ikke får praktisere selv kan dette møtet sammen med en kunstpedagog føre til dialog, kritisk tenking og dybdelæring. Dette har også tidligere blitt diskutert i kapitlet om museet som læringsarena.

6 Det nye språket for læring

Museets pedagogiske grunnsyn ser ut til å henge sammen med endringen som har skjedd med lærerrollen siden 90-tallet. Biesta (2012, s. 37) skriver at det har vært et diskursivt skifte de siste 20 årene i lærerens rolle. Han har argumenter i flere tekster for at språket for utdanning¹¹ har blitt erstattet av språket for læring¹² (Biesta, 2005). Med språk mener da Biesta (2005) noe vi gjør – en praksis. Skiftet har ført til at man i dag nesten bare snakker om læring noe som har gjort det vanskelig å forstå hva utdanningen er eller bør være (Biesta, 2005, s. 55). Han trekker frem flere trekk for dette nye språket for læring. For det første har det gjort at vi i dag omtaler lærere som en fasilitator for læring. Grunnen til at læreren har blitt en fasilitator som tilrettelegger for læring kommer ifølge Biesta (2012) blant annet av postmodernismens kritikk av autoritære former for undervisning. Denne kritikken kan vi også finne i kunstpedagogikken flere steder.

En postmodernistisk oppfatning og neo-liberal tenkning

Den postmodernistiske oppfatningen av kunstverk og kunstartefakter er at den ikke har en fast mening. Museet blir på den måten bare en av flere som konstruerer mening (Solhjell, 2009). Her kan vi se tilbake til kapittelet om samtidskunsten i del I. Ifølge Rancière (2004b) kjennetegnes samtidskunsten av den frie leken som stiller spørsmål ved en hierarkisk deling av kunstformen. Den frie leken fører til likestilling og frihet i sansingen. Dette står i motsetning til modernismens frie fremtredelse som handler om kunstverket autonomi (Rancière, 2004b). I den postmodernistiske oppfatningen er det altså gjennom sansingen at meningen oppstår. Det å bruke bildeanalyse for å finne mening i kunst tilhører den modernistiske forståelsesrammen, men når vi ser på samtidskunsten er det viktig at vi ikke benytter de samme verktøyene (Christensen, 2000, s. 140). Det har gjort at vi har gått bort fra forelesningsformen og konstruerer nå mening kollektivt i gruppedialog, verkstedsaktivitet og kreativ skriving (Hubard, 2014). I undervisningen av samtidskunsten må pedagogen legge til rette for det potensielle subjektive opplevelseshorisont, med plass til hver enkeltes opplevelse (Christensen, 2000, s. 139). I den postmodernistiske oppfatningen er relasjon et viktig begrep (Illeris, 2002, s. 18). Dette ble introdusert i kunstkritiker og kurator Nicolas Bourriaud (2007) estetiske teori *relasjonell estetikk*. I denne teorien ses kunst som et sosialt rom og dermed skapes kunsten først i relasjonell samhandling med tilskueren (Bourriaud). Stavanger

¹¹ Dette er en egen oversettelse fra det engelske *language of education*.

¹² Egen oversettelse av Biestas begrep *language of learning*.

kunstmuseum ser på undervisningen som en relasjonell handling gjennom den felles utforskningen av kunsten mellom elev og pedagog. Fokuset er blitt flyttet fra kunstens objektive og sannhet, til å handle om en undersøkelse. På den måten inngår den vitenskapelige fortellingen inn i de sosiale relasjonene (Illeris, 2002, s. 18). Det kan se ut som også ut som det nye språket for læring er en del av museumspedagogikken. Kunstens sannhet og vesen som erkjennelse er over fordi man søker etter kontekst, relasjon og refleksjon (Aure og Bergaust, 2015, s.9).

Et annet trekk ved det nye språket for læring er en trend for neo-liberal tenkning. Biesta (2005) skriver at i denne tenkningen har det oppstått et samfunn hvor «valuta for pengene» har blitt et hovedprinsipp (Biesta, 2005). I skolen har det dermed oppstått en idé om at elever og foreldre er konsumer av et produkt. Samfunnet betaler skolene for å få produsert produktet som i denne sammenheng er målbar og dokumenterbar læring (K. Sømoe, personlig kommunikasjon, 16. mai 2019). Læringen blir på den måten selve byttemiddelet, noe som har gjort at undervisning nesten har gått ut av det offisielle skolespråket (K. Sømoe, personlig kommunikasjon, 16. mai 2019). Dermed har fokuset i utdanningen gått til den som lærer altså eleven (Biesta, 2005, s. 57). En måte dette utspiller seg på i skolen er ved at elevene skal ha større innvirkning på og ansvar for egen læring (Biesta, 2012). Denne trenden kan vi også se klare tendenser til i det nye læreplanverket med deres fokus på å lære elevene og lære: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Fagfornyelsen, 2017, s. 12). Den neo-liberale tenkningen kan man også si fører oss videre til det Biesta (2012) skriver er det sterkeste trekket med det nye språket for læring, de nye læringsteoriene, da særlig den konstruktivistiske læringsteorien.

Den konstruktivistiske læringsteorien

Den konstruktivistiske læringsteorien har medført et skifte fra å fokusere på aktiviteten læreren gjør, til aktiviteten elevene gjør. Det er altså i denne læringsteorien at endringen fra undervisning til læring har blitt gjeldene i grunnskole, videregående og høyere utdanning (Biesta, 2012). I kunstpedagogikken ser det også ut til at det er det konstruktivistiske læringssynet som er gjeldene fordi meninger skapes i aktiv deltakelse mellom pedagog, kunstverk og elev (Solhjell, 2009). MUST skriver seg inn denne tradisjonen med å se på formidlingspraksisen som et samspill mellom pedagog, kunstverk og besruer (Museum

Stavanger, 2016, s. 5). Et trekk ved pedagogikken i dette læringssynet er da at man ikke skal belære beskueren, men fasiliteter for beskuerens tolkning (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 46). I det konstruktivistiske læringssynet blir altså Biestas første trekk i det nye språket for læring, med læreren som fasilitator trukket frem. I dette læringssynet er det viktig at pedagogen respekterer alles stemme i den åpne tolkningen som oppstår i møte (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 48). Dette kunne vi også lese MUSTs pedagogiske grunnsyn hvor formidlingene er preget av dialog, anerkjennelse og respekt. Ved at det har oppstått et nytt språk for læring hvor lærerne fasiliteter, elevene har ansvar for egen læring og det skal ikke være undervisning men læring kan en se en drastisk endring i også i museumspedagogens rolle.

7 Didaktiske verktøy for læring

Selv om pedagogens sentrale rolle er å bringe besker og kunst sammen, er dette lettere sagt enn gjort. Ønsket til kunstpedagogen er at elevene som besker museet skal gå ifra et opplegg med en forståelse for et verk på en dyp og tilfredsstillende måte (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 9). Candice Breitz ser også viktigheten med museumspedagogens rolle for å skape en kanal inn i verket *Love Story* (C. Breitz, personlig kommunikasjon, 5. april 2018). Hun kan også sies å se på denne rollen i et konstruktivistisk læringssyn med pedagogen som en fasilitator. «In the work *Love Story*, it's important for Breitz that people get an initial relation to the work before you start pointing them in a direction. This may enrich the conversation with the public» (C. Breitz, personlig kommunikasjon, 5. april 2018). For å oppnå den god samtale kreves det gode didaktiske verktøy.

7.1 Telos – kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Ifølge Biesta er det viktigste pedagogiske spørsmålet hva er utdanningens *telos*. Dette begrepet brukes av Biesta (2012) for å beskrive utdanningens formål, hva vil vi oppnå med den og hvordan. Dette begrepet kan være et godt verktøy for å kartlegge hva kunstpedagogen ønsker å oppnå med undervisningen i museet og hvordan. I tillegg innebefatter begrepet *telos* at læreren ikke kun fungerer som en fasilitator, men også har en sentral rolle i å passe på at enhver læringssituasjon er tilfredsstillende både i mål og mening (Biesta, 2012). På den måten kan det sies at *telos* handler om en lærers dømmekraft i situasjonen. For å forklare målene med utdanningen bruker Biesta (2012) begrepene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Dette er tre overlappende områder innen utdanningsprosesser og praksiser som læreren veksler imellom (Biesta, 2012). I kvalifiseringen finner vi målene om kunnskap og ferdighet. Med sosialisering mener Biesta (2014, s. 18) hvordan individer gjennom utdanning blir en del av eksisterende ordner og tradisjoner. Sosialiseringen skiller seg fra subjektiveringen ved at subjektivering i utdanningsprosessene og praksisene er at elevene ikke ses på som objekter, men subjekter med handling og ansvar (Biesta, 2014, s. 18). Biesta påpeker at subjektivering er et moderne interessefelt innen utdanning som viser til våre idealer om frihet og uavhengighet. Med at Stallabrass (2004) definerte at samtidskunst eksisterer i en sone av frihet er dette derfor kanskje et spesielt interessant mål for undervisningen i samtidskunst.

For å kunne definere subjektivering må man først stille spørsmålet om hva det vil si å være et subjekt (Biesta, 2017). For å kunne svare på dette velger Biesta (2017) å videre spørre

hvordan kan subjektet eksistere. Her tar han utgangspunkt i den franske filosofen Sartres utsagn «eksistens forut for essens» (Biesta, 2017, s. 9). Biesta forstår dette utsagnet som om at vi må eksistere, for så å i andre rekke finne svar på hvem vi er. Subjektet er derfor ikke hva du identifiserer deg med (essensen), men heller hva som er utenfor selvet (eksistensen) (Biesta, 2017, s. 9). Subjektivering hos Biesta (2014, s. 18) kan derfor forklares som måter å være på som ikke helt er avgjort av eksisterende ordninger eller tradisjoner. Rancièr (2004a, s. 90) definerer også subjektet, det politiske subjektet, som for han er en tom operatør som produserer politiske disputer ved å utfordre etablerte rammeverk for identifisering og klassifisering. Subjektiveringen i Rancièrs (2004a, s. 90) teori blir som nevnt tidligere forklart med at anonyme mennesker blir reelle og selvstendige subjekter gjennom en frigjøring fra de dominerende oppfatningene om hva et subjekt er. Selv om det er en forskjell i måten de definerer subjektet og subjektiveringen er det klare likheter mellom Biesta og Rancièr. Derimot kommer det klart frem i Biestas forklaring at subjektiveringen kun kan oppstå, ikke produseres. Fordi subjektet er utenfor oss selv er subjektiveringen utav våre hender, den kan ikke styres. Med at Rancièr påpeker at kunsten særegne funksjon er i fordelingen av det sanselige, er det naturlig å tenke at subjektivering muligens kan oppstå.

Områdene kvalifisering, sosialisering og subjektivering er som nevnt overlappende nettopp fordi dømmekraften til læreren sier noe om hvilket av områdene som må vektlegges og hvordan de skal balanseres. Det kreves en taktisk viten og improvisasjon i undervisningen (Alterhaug, 2004, s. 97). I undervisning brukes improvisasjon som en "(...) acute state of readiness, internalized skills and practice; a highly rated way of acting" (Alterhaug, 2004, s. 97-98). Denne formen for improvisasjon i undervisningen innebærer en taktisk viten som er at du som lærer er klar over at noe uventet kan skje, samtidig som at man er løsningsorientert om noe uventet skjer (Alterhaug). Det er et forhold mellom struktur og fleksibilitet. Biesta (2012) kaller ikke denne handlingen for taktisk viten, men han beskriver at lærerens dømmekraft i undervisningen kun kan gjennomføres i et fleksibelt miljø som blir preget av omgivelsene, eleven og læreren i samspill. Med dette sier altså Biesta (2012, s. 40) at læreren har gjenoppstått – fra språket for læring til språk om undervisning. Det pågår en konstant dialog mellom selvet og det andre i undervisningsprosessen. Læreren må stille seg spørsmål om både hvordan og hvorfor en skal undervise (Biesta, 2012).

7.2 Meningsskaping gjennom emansipasjon

Tolkning har alltid vært et viktig begrep i museumspedagogikken fordi tolkningen av verk skulle før hjelpe oss å finne ut hva kunstneren prøvde å si (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 45). Dette kan dermed sies å handle om området kvalifisering fordi det er et mål om kunnskap. Å revurdere tolkningskonseptet er en viktig del av et postmodernistisk perspektiv hvor det legges vekt på beskuers rolle i meningsskapingen (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 45). Det skjer altså et skifte i hva tolkningsbegrepet består i, noe man kan si går hånd i hånd med det konstruktivistiske læringssynet (Burnham & Kai-Kee, 2011, s. 45). På bakgrunn av dette kan man si at tolkning som begrep er blitt erstatt av begrepet meningsskaping. For å kunne dele meningsskapingen kan kanskje Rancières (2004a) begrep *emansipasjon* være et verktøy. Emansipasjonen er den polemiske verifiseringen av likhet (Rancière, 2004a, s. 86). Det er når grensen mellom individ og medlem i et kollektiv - mellom de som handler og de som ser - blir utydeliggjort (Rancière, 2012b, s. 35). Emansipasjonen hører på den måten sammen med kunstens politikk fordi det er i fordelingen av det sansbare at emansipasjonen oppstår – i museet kan det da være mellom pedagog, elev og kunstverk. Hvis man klarer å oppnå emansipasjon i møte med verket *Love Story* kan det oppstå dissens, som igjen kan føre til meningskaping.

Det er derimot viktig å huske på at elevene i møte med *Love Story* uansett være en tilskuer. Tilskuer hentes her ifra Rancière (2012b, s. 26), og han definerer tilskueren, da i teateret, som: «Tilskueren ser, føler og forstår noe så lenge de setter sammen sitt eget dikt, slik skuespillerne eller dramaturgene, iscenesetterne, danserne eller artistene, hver på sin måte, gjør det». Det samme kan sies om tilskueren i museet. Tilskueren stilles ovenfor en fremtoning, *Love Story*, som den ikke vet hvordan er blitt skapt eller hva den skal avdekke. Mellom kunstneren og tilskueren er det avstand, samtidig er det en iboende avstand i selve kunstverket – mellom kunstnerens idé og tilskuerens fornemmelse (Rancière, 2012b, s. 28). Rancière skriver at lærerens rolle er å eliminere avstanden mellom egen viten og ignorantens viten (2012b, s. 19). Med ignoranten menes eleven som foreløpig ikke vet hva læreren vet, samtidig som eleven ikke vet hva han eller hun ikke vet, eller hva han eller hun kan gjøre for å lære det (Rancière, 2012b). Dette kan da bety at kunstpedagogen må eliminere avstanden mellom egen viten og elevens viten. Viten forstås her ikke som en helhet av kunnskap, men en posisjon til kunnskap. Læreren sitter på samme måte ikke bare i besittelse av viten ignoranten ikke har, læreren vet også hvordan en skal gjøre viten til vitensobjekt. «Det læreren vet, det hans læringsmetode først lærer bort til eleven, er at uvitenhet ikke er en lavere form for viten, men

det motsatte av viten» (Rancière, 2012b, s. 20). Også her kan det tolkes som at elimineringen av avstand til viten kan oppnås gjennom improvisasjon og taktisk viten (Alterhaug, 2004). Som kunstpedagog må en være klar for at uventa ting kan skje og at man må være løsningsorientert i øyeblikket det skjer. For å oppnå emansipasjon i museet må vi avvise både den dyptgripende avstanden, rollefordeling og grensene mellom oss (Rancière, 2012b, s. 32). Ved å være det Rancière (2012b) kaller en uvitende lærer som gir avkall på sin «viten om uvitenhet» kan kanskje emansipasjon oppstå. «Han lærer ikke bort *sin* viten; han befaler elevene å våge seg ut i skogen av ting og tegn, å si det de har sett og det de tenker om det de har sett, og etterprøver det og få det etterprøvd» (Rancière, 2012b, s. 23). Det kreves en balanse mellom struktur og fleksibilitet.

Selv om relasjonene mellom kunstpedagog, elev og kunstverk kan lese som viktig i emansiperingsprosessen er det viktig å påpeke at relasjonell estetikk ikke er et verktøy i undervisningen av *Love Story*. Rancière (2012b, s. 109) skriver om den relasjonelle estetikken at «Spredningen av kunstverk i mangfoldet av sosiale relasjoner er kun verdt noe hvis man ser den» (2012b, s. 109). For at det skal oppstå en relasjonell estetikk mellom kunstverket og elevene må elevene se det relasjonelle. Handlingen mellom kunstpedagog, elev og kunstverk er relasjonell, men det er ikke målet. Rancière (2012b) påpeker at det er ikke vår oppgave å gjøre ignoranten til den lærde, eller tilskueren til aktør, men kun erkjenne at viten skapes hos ignoranten og aktiviteten hos tilskueren. Dette betyr da at i møte mellom elevene og kunstverket kan det oppstå aktivitet, og i møtet mellom pedagogen og elevene om kunstverket kan det oppstå viten - en posisjon til kunnskap. Derimot avhenger denne viten av at det faktisk oppstår aktivitet, og dette er noe den uvitende lærer kan legge til rette for.

8 Refleksjoner rundt *Love Story*s telos

I både del I og II har jeg flere ganger antydnet at verket *Love Story* kan forstås som en periodisk handling av dissens. Dette romlige verket gir sitt uttrykk gjennom sanseerfaringer. Jeg antyder at verket er en hyllest til subjektene og at det særlig er forholdet mellom oss og dem, oppmerksomhet og «mellomrommet» som kan trekkes frem som viktige poenger hos Breitz. Dette kan derimot påpekes å være kunstnerens politikk. Jeg ønsker å finne kunstens politikk – hvordan deltar elevene i fordelingen av det sansbare. I løpet av delene har det blitt diskutert hvordan samtidskunsten legger til rette for at et potensielt subjektivt opplevelsesrom, med plass til alle. Dette er kunstens helt særegne funksjon fordi elevene i møtet med *Love Story* kan ha potensialet til å bli politiske subjekter, og ikke bare innfinne seg med etablerte rammer som eksisterer fra før. Jeg vil dermed si at formålet med undervisningen i samtidskunst og verket *Love Story* er å legge til rette for subjektivering.

Jeg vil i undersøkelsen prøve å få elevene til å bli politiske subjekter i møtet med *Love Story*. For å få til dette må jeg legge til rette for at elevene vil bli emansiperte tilskuere i møte med verket. For å kunne skape emansipasjon må avstanden mellom min viten og elevenes viten fjernes. Dette vil jeg i undersøkelsen forsøke å gjøre igjennom den uvitende lærer. Jeg tror dette kan fungere godt som didaktisk grep når målet er subjektivering. For det er ved at elevene blir politiske subjekter i delingen av det sanselige at subjektiveringsprosessen kan oppstå. For å fjerne denne avstanden kreves det taktisk viten og improvisasjon. Jeg skal lage gode rammer for opplegget som skal utføres, men det kan ikke planlegges helt ut, det må være en balanse mellom struktur og fleksibilitet. Målet er at jeg skal erkjenne viten, ikke belære. Dette utgjør utdanningens *hvordan*. Før jeg går videre vil jeg understreke risikoen ved å sette et mål om subjektivering både fordi det ikke er noe som kan produseres, men også fordi det kan være utfordrende å gjenkjenne og anvende begrepet i en praktisk kontekst. Uansett hvor gode didaktiske verktøy jeg velger trenger ikke det bety at subjektivering vil oppnås. Dette er likevel utgangspunktet for min undersøkelse av opplegg jeg hold for en videregåendeklasse den 15. mai 2018.

DEL III – METODE, EMPIRI OG REFLEKSJONER

I denne siste delen av masteroppgaven skal jeg introdusere de 28 elevene som besøkte verket *Love Story* 15. mai 2018. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i den undersøkelsen fordi «Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2017, s. 9). Jeg som forsker skal på den måten fokusere på hva deltakerne, elevene, gjør og sier og løfte frem deres perspektiver (Postholm, 2017, s. 9). For å kunne fange opplevelsen elevene har i møte med verket *Love Story* har jeg valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien inngår i de kvalitative studiene fordi det er en undersøkelse av prosesser i naturlig setting (Postholm, 2017, s. 43).

9 Metode

Fenomenologien er læren om fenomen. På begynnelsen av 1900-tallet kom den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) med idéen om *å gå til saken selv* (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003). Med dette hadde han et ønske om å endre menneskers ureflekterte innstilling om at verden var gitt, uavhengig av menneskers bevissthet. Ved å gå til saken selv, fenomenets kjerne, mente Husserl at vi kunne fange opplevelsen av fenomener i sin reneste form uten noe form for fortolkning, forklaring og teoretisering (Van Manen, 2014). Ifølge Husserl var den subjektive og objektive kunnskapen flettet sammen, og derfor var det gjennom subjektet at den objektive virkeligheten kunne oppfattes (Postholm, 2017, s. 42). «Denne prosessen består da av en blanding av det som objektivt er til stede og det som eksisterer i forestillingene, bestemt av subjektets oppfatninger eller meninger» (Postholm, s. 2017, s. 42).

Fenomenet man prøver å undersøke er betinget av vår *livsverden* fordi fenomenologien har et førstepersonsperspektiv; et subjektivt perspektiv (Halvorsen, 2005). Husserl definerte begrepet *livsverden* som «(...) den verden man umiddelbart er hjemme i, bevisst og ubevisst, som utgjør en gitt forståelseshorison og danner grunnlaget for all menneskelig praksis» (Sørensen et al., 2008, s. 101). Alt fra den levde kroppen, stemninger, sansing, følelser, tid og relasjoner kan være spesifikke livsverdener (Halvorsen, 2005). Det subjektive perspektivet gjør at livsverdenen omfatter erfaringer og tilstedeværelse gjennom sosiale, kulturelle, historiske, emosjonelle og symbolske aspekter (Rønholt et al., 2003, s. 54-55). Vår livsverden er alltid rettet mot og av noe. Det kan være i form av forestillinger, saksforhold og fysiske ting (Rønholt et al., 2003, s. 55).

Rettethet er et viktig begrep fordi vår opplevelsespersepsjon i førstepersonsperspektivet er avhengig av hvordan vi mottar fysisk stimuli (Halvorsen, 2005). En viktig form for rettethet i Husserls filosofi er den intensjonale rettethet, også kalt *intensjonalitet* (Halvorsen, 2005). Denne formen for rettethet oppstår når vi ser en intensjonal helhet, selv om vi kun ser deler av helheten. I *Love Story* vil elevene se videoen med skuespillerne foran seg, og på den måten eksisterer det. Samtidig vil elevene ha en indre opplevelse av videoen (Moustakas, referert til i Postholm, s. 42). «En slik forståelse innebærer at det eksisterer en interaksjon mellom selvet eller personen og verden, en interaksjon som skaper mening og forståelse» (Postholm, 2017, s. 42). Hvordan elevene opplever verket kommer an på deres livsverden og deres

intensjonalitet (Postholm, 2017). Denne intensjonaliteten representerer da virkeligheten, mens det som observeres i livsverdenen er et produkt av læring (Postholm, 2017, s. 42).

Fenomenologien har sine røtter i Husserls filosofi, men den har siden hans komplekse tekster utviklet seg i ulike retninger med forskjellige tolkninger og forståelser (Van Manen, 2014). Derimot kan man si at i alle retningene er det å gå til fenomenet selv fenomenologiens oppgave (Rønholt et al., 2003). En grovinndeling av retningene av studier innen fenomenologisk tilnærming er mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm, 2017, s.41). Den sosiologiske tilnærmingen retter seg mot å beskrive meningene grupper legger i opplevelser knyttet til bestemte erfaringer av et fenomen (Postholm, 2017, s. 41). I den psykologiske, individuelle fenomenologien er det derimot individet som står i fokus (Postholm, 2017, s. 41). I dette perspektivet rettes studiet mot meningen eleven legger i opplevelsen av erfaringene av fenomenet (Postholm, 2017). Fordi jeg har valgt å lese denne undersøkelsen inn i Rancières estetiske regime hvor det skjer en fordeling av det sanselige i mellom politiske subjekter vil min studie både fange opp hvordan elevene sammen fordeler det sanselige, samt hvordan den enkelte eleven opplever det. Derfor ligger min undersøkelse et sted mellom Postholms (2017) grovinndeling. Ønsket er å gripe elevenes opplevelser og samtidig prøve å finne ut hvordan erfaringene av det samme fenomenet oppleves av flere elever (Postholm, 2017, s. 41).

9.1 Undersøkelsen

Måten jeg valgte å undersøke elevenes opplevelse var ved å gjennomføre et undervisningsopplegg for en videregående klasse i verket *Love Story* på Stavanger kunstmuseum. Som nevnt i del I er det regjerende læringssynet i kunstpedagogikken konstruktivistisk, som vil si at meninger skapes i aktiv deltakelse mellom pedagog, kunstverk og elev (Solhjell, 2009). I Stavanger kunstmuseum understrekes dette med at kunstpedagogikken er dialogbasert (Museum Stavanger, 2016). Tradisjonelt sett foregår denne dialogen sammen med elevene i en omvisning i og rundt verket. Derimot var dette ikke mulig i verket *Love Story* nettopp fordi det er en videoinstallasjon. Den tradisjonelle omvisningen vil ikke fungere i disse rommene fordi verket krever et personlig møte både ved at det er mørkt, består av mye lyd og deler av det oppleves gjennom høretelefoner. Som nevnt i del II var det også viktig for Breitz at elevene fikk oppleve verket før pedagogen deltok i meningsskapingen. Derfor kaller jeg det et opplegg i stedet for en omvisning, fordi jeg har vært nødt til å tenke nytt i forhold til gjennomføringen.

9.2 Valg av informanter

Til opplegget på museet valgte jeg å kun bruke en videregående klasse som utgjør mine informanter i undersøkelsen. Det var en del utfordringer med å finne disse informantene på grunn av de situasjonelle betingelsene for studiet. For å kunne gjennomføre studiet måtte jeg kontakte en lærer som var villig til å delta med sin klasse på museet. Stavanger kunstmuseum har et stort nettverk av lærere som bruker museet i undervisning, men fra videregående er det spesielt lærere fra kunst, design og arkitektur. Jeg brukte derfor mye tid på å finne klassen. En annen situasjonell utfordring var at undersøkelsen måtte bli gjort innenfor verkets utstillingsperiode mellom 6. april og 24. mai, en tid i skoleåret hvor skoledagene er okkupert av sluttvurderinger og eksamener. Jeg kontaktet en del lærere i Stavanger som dessverre ikke hadde mulighet til å delta. Jeg valgte derfor å kontakte en bekjent som er lærer på Bryne videregående skole som gledelig deltok med en av sine klasser. På bakgrunn av at jeg i del II har argumentert for at samtidskunsten kan ha læringspotensial for alle i den videregående opplæringen har jeg valgt å anonymisere klassetrinn og studieretning. Dette er ikke viktige detaljer for denne undersøkelsen. Derimot kan det nevnes at Bryne Vgs ikke tilbyr studieprogrammet kunst, design og arkitektur. Klassen bestod av 28 elever; 17 jenter og 11 gutter. Hele klassen deltok også i lærerens egen masteroppgave og var derfor kjent med hva en slik kvalitativ undersøkelse innebar.

I utgangspunktet ønsket jeg å bruke en videregående skole i Stavanger, men dette var ikke mulig. Før jeg går videre vil jeg derfor bruke litt tid til å reflektere over hva det kan ha å si for undersøkelsen at elevene som deltok i studien går på Bryne Vgs. Man kan påstå at skolens beliggenhet kan ha noen ulemper. For det første kan beliggenheten gjøre at læreren ikke ser på museet som en aktuell læringsarena. Bryne Vgs ligger ca. en halvtimes kjøretur fra museet og det vil derfor være en utfordring med transport til museet. For at lærere ved Bryne Vgs skal bruke museet er de avhengig av god planlegging for å få dette til. Denne klassen hadde ikke i regi av Bryne Vgs vært på Stavanger kunstmuseum før. På den andre siden skriver Stavanger kunstmuseum at de er et regionalt museum, noe som vil bety at det også er Brynes kunstmuseum. Denne undersøkelsen kan være en god måte å påpeke det regionale ansvaret. Beliggenheten kan også ha noe å si for innsamlingen av data. Fordi det er enklere for elever i fra Stavanger å komme seg til museet ville trolig flere av elevene allerede ha et forhold til Stavanger kunstmuseum. Selv om dette ikke er fokus i oppgaven føles det viktig å ha reflektert over dette før analysearbeidet i kapittel ti. I denne klassen er ingen fra Stavanger. Det at de kommer fra andre byer kan kanskje ha noe å si om forholdet de har til museet.

Derimot svekker ikke dette kvaliteten i studiet fordi mitt fokus ligger i den enkeltes opplevelse og jeg påpeker flere steder i oppgaven at samtidskunst kan oppleves av alle.

Med at denne undersøkelsen er i spenningsfeltet mellom skolen og kunst krevde det også at jeg fikk kontakt med en lærer som faktisk så verdien av museet som læringsarena. For at elevene skulle kunne delta i min undersøkelse var det viktig at læreren var positiv til det. Det måtte skapes en trygg situasjon hvor elevene stolte på meg som en ukjent person, og dette kunne bare oppnås gjennom en samarbeidsvillig lærer. Som kunstpedagog møter du elevene oftest kun én gang og du klarer ikke å få et personlig forhold til dem. Fordi dette er rammene for kunstpedagogikken ønsket jeg ikke møte elevene på forhånd da det ville ha svekket troverdigheten til studiet. Jeg var derfor avhengig av lærerens kunnskap om elevene, og jeg brukte læreren aktivt i utviklingen av programmet og undersøkelsen. I forkant av opplegget med elevene hadde jeg og læreren et møte på museet. Her fikk læreren se verket og vi diskuterte åpent programmet elevene skulle delta i slik at jeg kunne få innspill til gjennomføringen.

9.3 Datainnsamling

For å kunne kartlegge elevenes opplevelser har jeg valgt å bruke to ulike former for intervju som min datainnsamlingsstrategi. Fordi opplevelsene er avsluttende erfaringer er intervju som oftest den eneste datainnsamlingsstrategien i fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2017).

Gruppeintervju

I etterkant av møtet mellom elevene og *Love Story* i museet deltok alle elevene i gruppeintervju. Med disse intervjuene ønsket jeg å få utdypende beskrivelser av erfaringene av verket som de alle nettopp hadde sett. Avgjørelsen med å samtale om verket i grupper ble gjort i samarbeid med læreren. Ifølge læreren ville disse elevene respondere best i gruppeintervjuer hvor de snakket med hverandre. Dette gjorde at gruppeintervjuene fikk en ustrukturert form med få direktiver fra meg som forsker, nærmest som en idé eller meningsskapingsprosess (Postholm, 2017, s. 73). Det kan være vage grenser mellom det ustrukturerte intervjuet og den deltakende observasjonen (Fontana & Frey, referert til i Postholm, 2017, s. 73). Jeg velger å kalle dette for et gruppeintervju på bakgrunn av at jeg gav gruppene denne instruksjon før intervjuet startet.

Instruksjon: Dere har nå sett på ulike deler av verket *Love Story*. Jeg vil nå at dere skal fortelle hverandre hva dere har sett og prøve å diskutere det. Dere får ca. 15 minutter.

I tillegg gikk både jeg og læreren rundt i alle gruppene og deltok i samtalene.

Jeg valgte det ustrukturerte intervjuet fordi jeg ikke ønsket å hemme forskningsstudiet gjennom å forhåndskategorisere noen opplevelser (Postholm, 2017). Ved at informantene diskuterte seg mellom ble resultatene mer troverdig fordi jeg ikke hadde stor påvirkningskraft som forsker. Det kvalitetssikrer også undersøkelsen med at det er informantenes stemmer som skal trekkes frem i den fenomenologiske tilnærmingen. Læreren valgte gruppesammensetning ut fra hvem som passet til å diskutere sammen. Dette var ønskelig fra min side fordi målet var å fremme en god samtale rundt verket. Elevene ble delt inn på forhånd av læreren i fem grupper. Det var da én gruppe med fem elever og fire grupper med seks elever.

Som innsamlingsmetode valgte jeg å bruke lydopptaker. Dette informerte jeg om under gruppeintervjuene. Fordelene med lydopptakeren er at jeg i etterkant kan høre på opptakene flere ganger og fange opp hva som ble diskutert. I tillegg var det den eneste måten jeg kunne samle inn data fra alle fem gruppene samtidig. Ulempen var om elevene ble veldig forstyrret av opptakeren. At læreren hadde brukt gruppeintervju og opptaker i sin masteroppgave med disse elevene tror jeg var til fordel for min datainnsamling. I transkriberingsarbeidet var det dessverre noe av det elevene sa som ikke var mulig å fange opp. Jeg har likevel valgt å bruke transkripsjonene og heller symbolisere de uhørbare delene med ---??---

Dybdeintervju

I tillegg til gruppeintervjuene valgte jeg å gjennomføre dybdeintervjuer med to elever 29. mai 2018. Begge intervjusubjektene er gutter, men jeg føler ikke det svekker troverdigheten til undersøkelsen fordi kjønn ikke er en viktig variabel. Det kan også nevnes at jeg igjen benyttet meg av læreren i valget av informantene. Det er viktig å få løftet frem informantens perspektiver og disse elevene måtte derfor være trygge på å snakke og ikke være for sjenerte i møte med meg. Jeg ba derfor læreren om å finne informantene som kunne være gode i en intervjusammenheng. I det fenomenologiske intervjuet anbefales det å utforme en temaliste som skal berøres i løpet av samtalen. Informantene har også stor innflytelse på hvilke temaer det brukes tid på (Postholm, 2017). Jeg utformet derfor en temaliste i stikkordsform for å kunne hoppe frem og tilbake i temaene ut i fra hvordan informantene reagerte.

Temalisten:

Lover Story – opplevelse, nye innfallsvinkler, skole, opplegget

Kunstmuseet – regionalt museum, ny arena, verdi, museumspedagogen

Samtidskunst – opplevelse, kunstinteressert

Som en form for triangulering ønsket jeg med dybdeintervjuene å understøtte funn i opplevelsene, men også belyse temaer som ble tatt opp i de foregående delene av oppgaven. Ved å trekke frem kunstmuseet og samtidskunst ønsket jeg å få elevenes perspektiv på feltet. For å ikke farge den enkelte informantens opplevelser fra museet valgte jeg å kun lytte til gruppeintervjuene de deltok i en gang. Jeg brukte også en del tid i starten på å snakke løst og fast med dem, men også om meg selv og masteren jeg jobber med. Jeg satt av en time til hvert intervju, men begge intervjuene ble på ca. 30 minutter. For å holde en god samtale valgte jeg ikke å notere, men heller å ta opptak av samtalen. Dybdeintervjuene ble gjort på skolen fordi jeg tenkte det var bedre for dem å gjøre dette på deres område i stedet for på museet.

9.4 Min rolle som forsker og kunstpedagog

I den fenomenologiske tilnærmingen er det viktig at forskeren er tilstede på forskningsfeltet for å kunne avdekke opplevelsen i sin naturlige setting (Postholm, 2017). Med at innsamling av det empiriske datamaterialet skulle skje i selve opplegget bestemte jeg meg tidlig for å ta på meg rollen som både forsker og kunstpedagog. Fordi jeg bruker intervju som min innsamlingsmetode krever det at elevene føler seg trygge på meg som forsker. Jeg syntes derfor at det var viktig at jeg var den de møtte på museet. Dette ville være min eneste mulighet til å bli kjent med informantene. En annen grunn til dette valget er at jeg i de to foregående delene av oppgaven har lagt frem teori og begreper som er viktige for undersøkelsen. Det var derfor naturlig for meg å gjennomføre programmet med elevene fordi jeg ønsket å ha kontroll på min egen undersøkelse. Ulempen med å blande rollene er at jeg kan ha gått glipp av ting, da kanskje særlig i gruppeintervjuene. For eksempel ved at jeg ikke kunne spørre elevene ut om jeg hørte en spennende diskusjon.

Fordi rollen min som museumspedagog og forsker skulle blandes måtte det nøye planlegging til i forhold til gjennomføringen. Programmet var lagt opp slik at jeg skulle ha en liten introduksjon, så skulle elevene selv oppleve og deretter skulle elevene delta i gruppearbeid. Jeg planla derfor hva jeg skulle si i introduksjonen, med rom for improvisasjon i forhold til hvordan elevene svarte.

9.5 Etiske hensyn

I fenomenologisk forskning er det viktig at alle deltakere får fullstendig informasjon om hensikten med undersøkelsen og kravene til dem. De må også vite at de kan trekke seg når som helst og at dataen blir behandlet konfidensielt (Moustakas, referert til i Postholm, 2017, s. 146). Før jeg gikk i gang med prosjektet ble rektor ved skolen informert om forespørselen, noe han var veldig positiv til. Fordi jeg ønsket å ta lydopptak av klassen og gjøre dybdeintervju ble undersøkelsen meldt inn til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD)¹³. Jeg har fått informert samtykke fra elevene ved at de i forkant av besøket fikk utdelt skjema fra læreren med *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet*. Jeg fikk også signert samtykke fra foresatte av de elevene som var under 18 år. Det er ingen sensitiv opplysning utenom skolens navn som tas med i denne oppgaven. I gruppeintervjuene har jeg derfor valgt å kode de ulike elevene med G for gutt og J for jente og bruker tall for å skille dem fra hverandre. De to informantene i dybdeintervjuene har fått tildelt fiktive navn som brukes i både transkripsjonene fra gruppeintervjuene og dybdeintervjuene. Jeg kalte dem Harald og Sivert. Eleven ble også informert av læreren i forkant av besøket om masterundersøkelsen. Jeg fortalte også om opptakene, hva de skulle brukes til, at de vil være anonyme og at de kunne trekke seg når de ønsket.

¹³ Se vedlegg 2 og 3.

10 Empiri

Jeg har valgt å bruke tre av gruppeintervjuene og de to dybdeintervjuene som empiri til analysen. Disse intervjuene har jeg transkribert ordrett. Fordi dette er en masteroppgave ønsker jeg ikke å jobbe med et for stort materiale, fordi det ikke er nødvendig for å kunne gå i dybden av elevenes opplevelse. Jeg har valgt å bruke gruppene med informantene, Harald (gruppe 2) og Sivert (gruppe 3), samt gruppe 1. Jeg valgte denne gruppen fordi dette var en gruppe som hadde gode diskusjoner rundt verket. Jeg har en transcendent tilnærming til datamaterielat som vil si at jeg skal studere fenomenet slik jeg som forsker ser det (Postholm, 2017, s. 42). Jeg skal i analysen finne essensen av disse elevenes opplevelser, noe som betyr at jeg trekke meg selv inn i studiet ved å generalisere.

10.1 Eleven besøker Stavanger kunstmuseum

Opplegget med klassen fant sted den 15. mai 2018. Jeg valgte å forholde meg til museets tidsrammer ved å holde opplegget innenfor 60 minutter. Dette er viktig for å kvalitetssikre undersøkelsen da det er 60 minutters undervisning som tilbys av Stavanger kunstmuseum generelt. Om opplegget hadde vart over flere timer eller flere dager ville ikke resultatet kunne forsvares som læringspotensialet som ligger i kunstmuseet.

Dette var mitt første møte med elevene. Derfor valgte jeg å samle dem utenfor inngangen til verket hvor jeg først begynte med å introdusere meg selv og masterarbeidet. Jeg spurte også om de har vært på museet før, hvorav flere svarte at de hadde det, men at det var lenge siden. Her fortalte jeg også kort om opplegget og hva de skulle se. Det ble da nevnt at Candice Breitz var fra Sør-Afrika og at hun i kunsten var interessert i å undersøke hvordan vi forholder oss til verden, at *Love Story* var et videoverk med syv videoer fordelt i to rom og at det varte i om lag 20 timer. Avslutningsvis påpekte jeg viktigheten av at det i samtidskunst ikke er et fasitsvar.

Instruks: Dere får nå 20 minutter til å bevege dere i verket. Når halve tiden er gått gir jeg beskjed. Tenk litt på hva dere ser fordi dere skal snakke sammen om det i grupper etterpå.

Når det var gått 20 minutter beveget vi oss inn i et annet rom i museet hvor jeg hadde satt opp bord til gruppeintervjuene. Her inne fikk elevene snakke fritt om hva de hadde sett. Opplegget avsluttes med at jeg kort oppsummerer noe av det de ulike gruppene har snakket om.

10.2 Empiriske funn

For å finne essensen av elevenes opplevelser begynte jeg analysen med å gå systematisk gjennom de ordrette transkripsjonene av gruppeintervjuene. Med fysiske utskrifter ga jeg hver gruppe en markeringsfarge. Jeg forsøkte da å se på alle uttalelsene om opplevelsene som likeverdige. Altså foretok jeg en horisontalisering av materialet (Postholm, s. 44, 2017). For å kunne nærme meg essensen var neste steg å klippe ut opplevelsene og legge disse ut på et bord, én gruppe om gangen. Etter hver gruppe skrev jeg en tekst om essensen i opplevelsene. Som et eksempel på dette steget er dette avsnittet teksten fra gruppe 1:

Gruppe 1 (GRØNN) var en veldig engasjert gruppe som snakket om verket stort sett gjennom hele gruppearbeidet. Disse elevene var opptatt av hvordan vi ser på flyktninger. Av de seks personene snakker de om Farah og nevner at han blir tvunget til å være muslim. De nevner Shabeena og at de tror hun vil skifte kjønn. Med Mamy nevnes graviditet. I tillegg nevnes José som blir tvunget til å bli soldat. De setter seg selv inn i hvordan det ville vært å ha en slik historie. Skuespillerne nevnes også. Noe som videre tar dem til historiene, at de seks var vanskelig å forstå, dårlig engelsk, men at det gjør de ekte. Skuespillerne nevnes som flinke i engelsk og de ser at de avbryter monologen og spør om noe kan gjentas osv. De hadde vanskeligheter med å se sammenhengen (mellomrommet). De snakker mest om stereotypier som igjen tar dem inn i kritikken av media og hvem som får oppmerksomhet. Her snakker de mye om Sarah som flyktet i båten. I disse samtalene snakker de veldig utfra perspektivene oss og de andre, selv om de også påpeker at dette er dumt.

Etter å ha skrevet en tekst om alle tre gruppene viste det seg noen kategorier som gikk igjen: Flyktninger, de seks personene, skuespillerne, historiene, mellomrommet, stereotypier, oppmerksomhet, oss og de andre. Derfor ble det neste steget å sammenstille alle uttalelsene fra alle gruppene i disse kategoriene¹⁴. Her henter jeg også inn informasjon fra dybdeintervjuene med Sivert og Harald for å understøtte funnene. Jeg begynte deretter å redusere materialet ved å utelate irrelevant informasjon og gjentatte uttalelser (Postholm, s. 44, 2017). Jeg skrev så en ny tekst for å redusere opplevelsen enda mer:

Den første opplevelsen er at dette er flyktninger. I ulik grad diskuteres de seks personene, hvem de er og hvilken relasjon de har til skuespillerne. De seks historiene fremsto mest ekte når skuespillerne snakker om at de kommer fra andre land vet de at

¹⁴ Se vedlegg 4 og 5

dette ikke stemmer. Alle gruppene nevner 20 timer flere ganger, noe som var informasjon gitt av meg. At det varte så lenge gjorde det mer ekte, samtidig som det gjorde det vanskelig å forstå. Det som blir mest diskutert utenom historiene er stereotypier og oppmerksomhet. Og for flere begynner denne diskusjonen på bakgrunn av Sarah; den syriske flyktningen.

Flyktninger var altså det overordna temaet for diskusjonene. Innenfor dette temaet valgte jeg å redusere til tre hovedtemaer: Historiene, oppmerksomhet og *oss og de andre*.

Historiene

Historiene omhandler alt av opplevelsene av skuespillerne, de seks og mellomrommet. Det kommer frem at skuespillerne snakket som om de var noen andre. «Jeg hadde aldri trodd at de var .. refugees.» (J8, fra gruppe 1). J8 blir forvirret fordi det tidligere i intervjuet har blitt kartlagt at både Moore og Baldwin er skuespillere. Det samme gjelder for gruppe 3, men i dette eksemplet viser de også hvordan de blir klar over mellomrommet:

G7: .. når jeg så på den videoen først så fatta jeg ikke hvorfor hun ene var i fra Syria.
Sivert: Nei. J4: Men de er jo flinke. De er jo skuespillere da. J5: Ja. J4: Men jeg fatter jo at de andre seks .. de er litt mer ... sannsynlige. J5: Ja ja. J4: Pluss at de ikke snakka så bra engelsk (gruppe 3).

Gruppe 3 viser her til et gjennomgående trekk om at elevene ser en sammenheng mellom rommene og historiene. Alle tre gruppene er også opptatt av engelsken til de seks. Her kommer de også inne på en annen opplevelse av historiene med at de synes at de seks historiene er mer ekte, selv om skuespillerne er flinke. J4 bruker skuespillerne til å forklare hvorfor hun tolker de seks historiene som er ekte:

«J4: Fordii.. De kom ... altså ... de i starten var jo lyse og når de står å sier at de er fra Somalia så skjønner du at de ikke er det. J5: Men de var jo flinke til å .. på en måte å leve seg inn i det. Hvert fall hun dama synes jeg ... skikkelig sånn sensitiv når hun satt og fortalte ...» (J4, gruppe 3).

Gruppe 3 kommer her inn på selve fremførelsen av historiefortellingen. Både Harald (gruppe 2) og Sivert (gruppe 3) er i dybdeintervjuene veldig opptatt av denne historiefortellingen og trekker det frem som en viktig del av opplevelsen. I snakk om opplevelsen av *Love Story* sier Sivert:

(...) ehhh, sånn en av de grunnleggende er jo historiefortelling føler jeg men også hvordan historier blir gjenfortalt. Hvordan de blir ... noen ganger forvridd, overdrevet eller veldig fiksert på enkelte element ... ja.

Dette viser også hvordan mellomrommet mellom de to rommene blir diskutert. Harald var på samme måte interessert i denne overgangen fra skuespillerne til de seks. «Jeg tror det gir litt mer personlig erfaring på en måte. Med de folkene i videoene. I stedet for å bare lese om det på nyhetene. (...)» (Harald, dybdeintervju).

På samme måte trekker også gruppe 1 inn dette når de sier:

J10: Jeg synes at det var en kult måte på en måte å se det på ... at det ikke var bilder (J7 avbryter). J7: Jeg fatta ikke noen ting ... fordi jeg følte jeg kom midt inni følte jeg. J10: ... d.. jaja men liksom atte det var på en måte videoer. Jeg ville sett det fra starten helst. J7: Ja. J10: Men det sier jo litt når de har så mye å fortelle at det var i over 20 timer ... J7&J8: Ja. J10: da sier det om hvor mye de har opplevd..... (j7 tar over). J7: Ja men de der med høretelefonrommet .. der forstod jeg ikke så mye for at jeg kom liksom mitt inni .. J8: Ja de var vanskelige. J10: De snakke litt dårlig engelsk.

Her referer også J10 til noe jeg nevnte i introduksjonen; at verket totalt varer i om lag 20 timer. Dette var alle gruppene opptatt av og lengden på filmene gav alle gruppene en opplevelse av at det var ekte historier. Samtidig var også lengden sammen med engelsken til de seks det som elevene fant mest utfordrende med verket.

Oppmerksomhet

En viktig opplevelse var spørsmålet om *oppmerksomhet*. Hvem får oppmerksomhet og hvorfor? I gruppe 1 snakkes det om medias makt i forhold til oppmerksomheten. «J7: Jeg tenker ikke over det til vanlig. J10: Nei jeg kommer ikke på det når det er gjemt i media... nå er det glemt ... hvordan de som fremstiller nyhetene» (gruppe 1). Her viser de til hvordan media har makt ved valg av saker. Den samme opplevelsen sitter Sivert med når han i dybdeintervjuet forklarer hvordan verket har gitt en ny innfallsvinkel på flyktningkrisen:

«Ehh. Nei at du Det er ikke så mye i overskrift med 10 000 flykta ifra Angola til en annen plass men... det er litt mer detaljert .. litt mer personlig, ehm som kan settes inn i en større sammenheng» (Sivert, dybdeintervju).

Her snakker Sivert om at media ikke gir rom for hendelser som skjer i Angola, som med José som ble tvunget til å bli barnesoldat. Han følte at verket gav en mer personlig opplevelse av

temaet gjennom å gi flyktingene oppmerksomhet. En annen måte gruppe 2 snakker om *oppmerksomhet* er i forhold til Baldwin og Moore. I dette eksempelet er jeg involvert i samtalen.

J2: Og kanskje med at det kommer fra kjendiser så hører kanskje folk mer etter. .. jeg vet ikke. Katharina: Det er et godt spørsmål.. Hører dere bedre etter hvis det er kjendiser? Harald: Ja.. hehe. J2: Det var jo sånn med en gang du ser det er noen kjente folk så blir du jo.. rette du jo automatisk oppmerksomheten din ... i forhold til hvis det hadde vært noen helt ukjente. Katharina: Ja har vi eksempler på noen sånne saker? Harald: Når, når prinsesse Diana tok på noen som hadde aids (gruppe 2).

Her trekker også Harald inn sin egen livsverden som forståelsesramme ved å referer til prinsesse Diana. I gruppeintervjuet nevner Harald også en tredje opplevelse av *oppmerksomheten* i det at han sier: «Som til vanlig hadde vi kanskje ikke brydd oss eller kanskje ikke hørt noe om det men når du går på et museum så ... får vi høre og oppleve litt». På den måten sier han at museet også har makt til å skape oppmerksomhet.

I gruppe 2 diskuterer elevene oppmerksomhet i forbindelse med Sarah den syriske flyktingen:

J2: Ja. .altså du ligger i vannet å drukner og ingen bryr seg bare fordi du er i fra Syria liksom. Harald: Det er jævlig. J2: Hva er greia. G5: Heilt idiotisk. Harald: Jammen, ja. Du vet aldri. G5: Nei.. J2: Hvorfor skal deres liv. Ja altså hadde det vært en turist så hadde vært på tur liksom i Hellas så hadde de hjelpt de med en gang... Mens siden det var ... syrere så hjalp de ikke i det hele.. hvorfor er det sånn liksom.. (gruppe 2).

Disse elevene snakker ikke om medias makt, men de stiller heller spørsmål om hvorfor noen mennesker blir sett på som mer verdt enn andre. Dette leder oss inn på det siste temaet i opplevelsene; *oss og de andre*.

Oss og de andre

En gjennomgående opplevelse i gruppene er forskjellen mellom flyktingene og oss. Som i dette eksempelet fra gruppe 1:

J9: Jeg syns egentlig...jeg syns egentlig de bør føle seg veldig velkommen her fordi de er ikke noe farlige, de er mennesker akkurat sånn som oss .. og de vil egentlig ikke noe vondt med oss de vil bare ha et framtid. Ja. Ha et bra liv. J11: De har de samme

menneskerettighetene som vi har. J9: Ja sant. .. og vi menneske stammer faktisk i fra, hehehe. Vi er alle liksom fra. Vi er i familie alle heile verden».

Samme gruppen har et annet eksempel når de sier:

J7: Jeg vedder på at vi er sånn ... de der nede tenker sikkert vi er de idiotene, kongen på haugen liksom ... J10: Ja ja, men vi har jo alt. J7: Vi er litt kongen på haugen da. (...) J8: Vi er litt arrogante da. J10: Det er vi. J7: ja. J8: Vi som bor her liksom ... J7: Men der er jo sånn vi har blitt lært opp. (gruppe 1)

Begge disse samtale viser til et fokus på at elevene og flyktningene er forskjellige. I dette temaet leser de altså seg selv inn i situasjonen og diskuterer flere steder hvor dumt det er, samtidig som det forklares. For eksempel med at J8 sier at vi er arrogante og at J7 svarer med å si at det er sånn vi er lært opp. De er bevisste på temaet de diskuterer.

En interessant observasjon innen temaet *oss og de andre* er at flere av opplevelsene i de forskjellige gruppene starter med utgangspunkt i Sarah, den syriske flyktningen. Dette sier noe om deres livsverden og intensjonalitet. Dette vises for eksempel i hva Harald sier i gruppe 2: «Det var ganske spesielt med hun der syreren fordi det er noe som er ganske aktuelt». Dette er utgangspunktet for en større diskusjon om flyktninger i gruppen. I dybdeintervjuet sier Harald også at han er veldig opptatt av flyktningkrisen og har lest mye om det. Noe som forteller noe om hvorfor Sarah kanskje engasjerer. En annen grunn til at alle elevene virker til å være opptatt av Sarah kan tenkes å være fordi hun er den yngste av de seks, født i 1995. På den måten trekkes elevenes oppmerksomhet mot henne fordi hun er nærmest deres egen alder. Flere i gruppene hadde hørt på hennes historie og alle gruppene brukte tid på å diskutere den.

I disse samtale kommer også spørsmål om stereotypier om flyktninger frem. Som i dette eksempelet fra gruppe 2:

J2: Folk tenker vi har det godt uten dere liksom. Men egentlig så vet de jo ikke hvor godt de kan bidra til samfunnet. For mange syrere har faktisk utdanning. J3: Det er jo folk som har doktorgrad og alt det der. Harald: Det er så dumt med det mersom er hvis du er advokat i Syria så kan du ikke komme her å være advokat her. J2: Nei det er liksom det. men også de kan være like intelligent som det ... enn en annen.... Harald: Men selv om du har utdanning der så når du kommer her på en måte så... har du ingen utdanning. For det funker ikke. (Gruppe 2).

Gruppe 2 diskuterer i eksempelet hvordan stereotypien om at flyktninger er utdannede ikke stemmer. I samtalene om stereotyper diskuteres det mye ut fra elevenes synspunkter. Dette kommer spesielt klart frem i gruppe 1:

J8: Men jeg reager også, reagerte også litt på at alle sa at vi måtte være åpne imot flyktninger. (...) J10: Fordi at alle dømmer de liksom. J8: Jeg synes det er vanskelig når .. når på en måte... ting som skjer som er drit liksom. J10: Ja. J8: blir lagt fra om at det er flyktninger som gjør det .. (...) J8: ...og da synes jeg det er vanskelig å liksom bare ok vi skal være snille mot alle liksom .. for bare tenk visst. .. jeg er skeptisk . (...).

De er veldig bevisste på hva de ser på som utfordringen med å være åpne mot flyktninger og referer til at måten de fremstilles i media og stereotypiene gjør det vanskelig å være åpen. Det viser til et gjennomgående trekk i det empiriske materialet med at det spesielt er temaene *oss og de andre* og *oppmerksomhet* som har en sterk påvirkning på elevene.

11 Drøfting av læringspotensialet i møte med samtidskunsten

Innledningsvis i del I ble det påpekt at kunstfeltet og kunstmuseet kan bli sett på som et ekskluderende felt. Jeg har derimot argumentert for at samtidskunsten har en samfunnsmessig funksjon fordi den introduserer nye måter å se verden på. Derfor kan samtidskunsten ses som en aktiv bidragsyter til å si noe om samfunnet. Og i dette ligger læringspotensial for den videregående opplæringen.

11.1 Samtidskunstens læringspotensialer i læreplanverket

Det empiriske materialet kan sies å bekrefte læringspotensialet som er i samtidskunsten i forhold til LK06 og Fagfornyelsen (2017). I de fem temaene presentert i det empiriske funnet kan vi se hvordan iaktakelsen og opplevelsen av verket *Love Story* har gjort at elevene har utviklet ny kunnskap gjennom å diskutere gamle forestillinger om flyktninger opp mot nye inntrykk. Dette kan eksemplifiseres gjennom diskusjonen gruppe 2 hadde om kjendisene under temaet *oppmerksomhet*. Gjennom de nye inntrykkene i verket diskuterer disse elevene hvordan kjendiser kan ha makt til å få folk til å bry seg om en sak som flyktningkrisen.

Et annet læringspotensial i møte med kunstverket er elevenes evne til kritisk tenking. Fagfornyelsen (2017) skriver at kritisk tenking er å bruke fornuften til å undersøke fenomen. Gruppe 2 bruker fornuften når de diskuterer stereotypier om flyktninger i temaet *oss og de andre*. Med utgangspunkt i Sarahs historie tenker elevene kritisk rundt hva en syrisk flyktning er når de sier at mange syrere har utdanning og kan bidra til samfunnet. Samtidig diskuterer de også hvordan det kan være vanskelig for flyktninger i nye land å bruke utdannelsen sin. Denne tilegningen av kunnskap elevene gjør i møte med verket kan også knyttes opp mot danningsbegrepet som i del II ble diskutert som viktig i begge læreplanverkene og i MUSTs formidlingsstrategi (Museum Stavanger, 2016).

Det empiriske materialet viser også at *Love Story* har gitt disse elevene inngang til temaet flyktninger på en ny måte. Dette bekrefter da museets plass i læreplanverket som ble diskutert i del II. I spørsmålet om verket har gitt en ny forståelse av temaet flyktninger sier Sivert i dybdeintervjuet: «Eh, det er i hvert fall en helt annen vinkling til tema. Vil jeg si, ja». Den nye vinklingen bekreftes også i de empiriske funnene under temaet *oppmerksomhet*. Her viste Sivert at han fikk nye innblikk i hva det ville si å flykte fra Angola gjennom møtet med José, noe du vanligvis ikke hører om i norske medier. Dette styrkes også i Haralds refleksjoner rundt temaet *historiene* hvor han påpeker at du får en mer personlig erfaring enn hva du gjør

når du hører om flyktingene i nyhetene. På den måten kan verket anses som en ressurs for dybdelæringen som i del II ble diskutert som et svært viktig begrep i Fagfornyelsen (2017).

Haralds utsagn om museets makt under temaet *oppmerksomhet* kan vise hvordan museet har en veldig aktuell rolle som samfunnsaktør. Et besøk i verket kan gi oppmerksomhet til et tema som flyktinger og åpne opp for nye forståelsesrammer. Gjennom temaene trukket frem i de empiriske funnene kan dette leses som at elevene har i denne samfunnsaktuelle utstillingen debattert og reflektert, noe som samsvarer med visjonen MUST satt seg (Museum Stavanger, 2018).

Det empiriske materialet har også vist hvordan elevenes stemmer blir hørt i meningsskapingen av *Love Story*. De har gjennom gruppeintervjuene medvirket i dialogen, noe som viser til at det er en demokratisk handling. Elevene argumenterer for sine synspunkter, noe som kan sies å være en øvelse på å framtre og presentere et syn. På samme tid viser empirien at det blir en internasjonal bevissthet om flyktinger. Med temaet *oss og de andre* viser elevene at de reflekterer over sin egen virkelighet gjennom å ha sett på disse seks historiene. Et annet eksempel på dette er når gruppe 1 diskuterer hvor mye de seks har opplevd. I samtalen sikter de til José, barnesoldaten fra Angola.

J7: Var det ikke han derrene .. han mannen. Det med at han ble tatt til å være sånn... ehm.. hva det var? Sånn soldat. J8: hæ. J7. Var det det eller ? han hadde blitt tatt til å være soldat fra landsbyen. J10. (Avbryter) Ja han ene . J8: Jajaja, han eeh. J7: Eh hadde det skjedd med meg så hadde jeg gjort alt jeg kunne for å på en måte legge det bak meg og finne ny vei (Gruppe 1).

Disse elevene bruker Josés historie for å reflektere over hvorfor disse historiene var vanskelige å forstå.

11.2 *Love Story* som et rom for dissens

Opplevelsene i mine empiriske funn har vist at disse elevene har åpnet og rekonfigurert verket *Love Story* i et nytt sanse- og betydningsregime. På den måten har dette verket fristilt seg fra de hierarkiske virkelighetsframstillingene som tilhører det etiske og representative regimet. Derfor kan verket defineres som et rom for dissens ved at det konfronterer etablerte rammer av persepsjon, tanker og handlinger gjennom å ikke godta dem (Rancièrè, 2004b). Fordi elevene godtar *Love Story* som et rom for dissens er medvirkning, dialog og demokrati, som tidligere er nevnt, et naturlig læringspotensial i møte med verket. Gjennom empirien kan

vi se at verket forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere og kan gi rom for personlig vekst.

I Rancières (2012b) estetiske kunstregime oppheves forbindelsen mellom produksjonen av kunsten og virkningen av produksjonen hos tilskueren. Ved å diskutere Breitz' verk *Love Story* inn i Rancières (2004a, b) estetiske regime har jeg vist hvordan kunstnerens politikk fremmer opplevelsene av subjektene i flyktningkrisen, oss og de andre, mellomrommet og oppmerksomheten. Ved å se på funnene mine kan man klart se en forbindelse mellom kunstens politikk og kunstnerens politikk. Elevene har også opplevd subjektene i historiene, de har opplevd oppmerksomheten og oss og de andre. En grunn til at disse kategoriene er såpass like kan kanskje være fordi jeg ikke har klart å fristille meg selv fra å lese mine egne opplevelser inn i elevenes. Men selv om det er jeg som har kategorisert opplevelsene er det likevel elevenes stemmer som eier innholdet. For eksempel i temaet om *oss og de andre* hvor J7 snakker om hvordan vi her i Norge tror vi er kongen på haugen. I del I ble et det påpekt at et typisk trekk med samtidskunsten er at skillet mellom kunst og liv har begynt å smuldre (Arvedsen, 2004). Jeg vil påstå at dette fører til at elevene i denne undersøkelsen klarer å bruke sin egen livsverden og intensjonalitet for å definere sine egne opplevelser. Dette eksempelet viser også et annet trekk ved samtidskunsten som har blitt diskutert i del I med at tilskuerne utfordres i møte med kunsten som aktive meningsskapere som tilegner seg «historien» og gjør den til sin egen. Dette bekreftes gjennom dybdeintervjuet med Harald:

Katharina: Synes du det, synes du det var vanskelig å på en måte å være en plass hvor jeg ikke gav noen svar? Eller var det befriende for dere? Harald: Det er litt befriende. Du får liksom plass til å få egne meninger og egne tanker

Sett på den måten kan de empiriske funnene tolkes som om at elevene har diskutert dette verket helt fristilt fra Breitz selv om begge kategoriseringene er gjort av meg.

I beskrivelsen av verket *Love Story* i del I brukte jeg mye tid på å presentere Mamy, José, Shabeena, Luis, Sarah og Farah fordi dette var viktig i kunstnerens politikk. Derimot kan de empiriske funnene under temaet *historiene* vise til en av de største utfordringene med å undervise i samtidskunst. Kunstmuseets tidsramme for undervisningen jobber mot verkets mange dimensjoner. I begge dybdeintervjuene nevnes det at elevene skulle hatt mer tid i verket.

Selve verket likte jeg eh.. eneste asså.. jeg hadde sikkert likt det mer hvis vi hadde vært der lengre. Og hatt mer tid.. på en måte... tatt det litt i min egen tid. Eh.. fordi vi

var jo bare i det store rommet. Så gikk vi inn også var vi ferdig. Eeéh. Men så det jeg fikk med meg var veldig bra (Sivert, dybdeintervju).

Her viser Sivert at han kunne fått flere opplevelser av verket om han hadde hatt bedre tid til å være en aktiv tilskuer i det. Jeg spør han videre: «Så du synes faktisk at jeg kunne faktisk latt dere være der inn kanskje til og med 40 minutter eller? Sivert: Jeg kunne vært der en dag». (Sivert, dybdeintervju).

Det er utrolig spennende at en elev ønsker å være i verket en hel dag. Dette er med på å styrke argumentet med at verket er et rom for dissens hvor det skapes et nytt sanse- og betydningsregime. Derimot er det innenfor undervisningens rammer ikke mulig å sette av en hel dag til denne delingen. Dette vil alltid være en utfordring med å undervise i et verk som *Love Story* nettopp fordi det karakteriseres gjennom tilordningen av sanseerfaringer (Ranciere, 2004b). Verket krever at elevene har et personlig møte for å delta i delingen av det sansbare, men når et verk varer i om lag 20 timer er det begrenset hvor mange sanseerfaringer elevene kan dele. For eksempel viser gruppe 1 i de empiriske funnene under temaet *historiene* dette når de referer til at de ikke forsto noen ting fordi de følte at de kom midt inni historiene. Dette bekreftes av Harald i dybdeintervjuet når han sier:

«Ja. Vi kunne brukt mer tid fordi du får ikke hørt gjennom alt. Ja, ja. Men det som var litt vanskelig var at av og til kom du midt i en eh ... fortelling også ... så vet du ikke hva det gikk i».

I kunstens politikk opplever elevene kun bruddstykker av de seks sine historier, derimot viser de empiriske funnene at elevene likevel så på disse menneskene som individer.

11.3 Et didaktisk begrepsapparat

I del II har jeg vist hvordan det konstruktivistiske læringssynet er det regjerende læresynet i museet. Biestas (2012) begrep telos har vært et viktig begrep i min undersøkelse og har ansvarliggjort meg i min rolle som pedagog. Å se på oppleggets telos, om min undersøkelse var tilfredsstillende i mål og mening, fikk stor betydning for opplegget jeg holdt med elevene, samt for mine refleksjoner her. Tolkningsbegrepet er erstattet med meningsskaping, noe som har ført til at meningene skapes i relasjonene mellom kunstverk, elev og pedagog, ofte i form av gruppedialog. Selv om også MUST og kunstmuseet viser til et fokus på dialog, demokrati og diskusjon kan dette være en utfordring å få til med en videregående klasse innenfor museets undervisningsrammer. Ved at undervisningen i museet varer mellom 45-60 minutter

og at elevene er ukjente i møtet med pedagogen kan dialogen være vanskelig å få til. Dette kan også nevnes som en av utfordringene for MUSTs pedagogiske grunnsyn når de skriver at de tilpasser undervisningen etter behov og sammensetning. Med at du ikke kjenner elevene kan denne tilpasningen være utfordrende. I denne oppgaven har jeg argumentert for at et godt didaktisk begrepsapparat kan åpne opp for dialogen, noe som viser igjen i mitt empiriske materiale.

Elevene vil som Rancièr har sagt (2012b) alltid være tilskuere i møte med et kunstverk. Jeg har derfor stolt på at det ville oppstå aktivitet mellom elevene som tilskuere og verket. Samtidig som jeg også var klar over at dette ikke nødvendigvis ville skje. I møte mellom meg som pedagog og elevene måtte jeg se dem som ignoranter i den forstand at de ikke visste hva jeg visste om verket. Jeg forsøkte derfor gjennom rollen som den uvitende lærer å eliminere avstanden mellom min og elevenes posisjon til kunnskap. Ut ifra mine funn vil jeg si at med den lille introduksjonen av verket oppnådde jeg emansipasjon ved å likestille meg selv med elevene. Dette får jeg også bekreftet i dybdeintervjuene som i eksempelet her med Sivert:

Katharina: Følte du at du fikk nok informasjon om utstillingen? Sivert: eh.. jeg .. tror det var akkurat nok. Ja. Hvem som lagte det, hvor det var fra... veldig kort om hensikt og form .. det var .. akkurat det du trengte for å være forberedt når du kom inn.

På den måten klarte jeg å skape en god balanse mellom struktur og fleksibilitet i undervisningen. Samtidig gir også mitt datamateriale innblikk i at det var ulik grad av emansipasjon hos elevene. Noen av gruppene diskuterte veldig lite. For eksempel i gruppe 3, hvor Sivert var med, var det lite diskusjon sammenlignet med de andre gruppene. På den andre siden viser Sivert i dybdeintervjuet at han har fått flere opplevelser enn hva som blir diskutert i gruppen. Dette kan tolkes som at for noen av elevene ble gruppeintervjuet hemmende for verbaliseringen av meningene. I dybdeintervjuet stiller jeg Sivert spørsmålet om hvorfor diskusjonene de hadde i gruppen tok slutt:

Ja. Jeg tror det er fordi ... noen kom med noe også er det ingen som vil komme med .. et svar til det .. også blir det med det. Katharina: Så dere var egentlig ganske enige i det dere... Sivert: ja. Katharina: ...dere kom frem til? Sivert: Eller i hvert fall ikke uenige nok til å si noe på det (Sivert, dybdeintervju).

Dette viser at ikke alle i gruppen kom i kontakt med kunstens politikk. Med at Sivert sier at de ikke var uenig nok til å si noe vil jeg påstå at de ikke ble politiske subjekter som brøt med de etablerte rammene.

Både i dybdeintervjuene og i flere av gruppene ble det nevnt at de skulle hatt noen spørsmål for å starte diskusjonen. Derimot mener jeg at jeg tok rett avgjørelse med å ikke ha noen spørsmål, for sett i lys av de empiriske funnene har gruppene fint klart å diskutere ut fra eget utgangspunkt. Dette argumentet styrkes også med at min rolle som pedagog i gruppeintervjuene fungerte best når jeg klarte å likestille meg med elevene og kun erkjenne deres viten. Dette kan vi se et eksempel på i funnene under temaet *oppmerksomhet* hvor gruppe 2 diskuterer kjendiser. Her klarer jeg å styre unna å belære elevene, og i stedet stiller spørsmål som en del av samtalen. Dette var derimot ikke noe jeg klarte å gjøre i alle gruppene. I gruppe 3 forsøkte jeg å delta for å finne sammenhengen mellom historiene:

Katharina: Ja det er veldig utfordrende å sette seg ned å se en film i 4 timer. Du skal være ganske dedikert da. Er det en grunn til at hun har gjort det kanskje?
..... Hvordan var filmene som var ute i det store rommet liksom? Med de to skuespillerne Julianne Moore og Alec Baldwin var det sammenheng der? Alle: (mumler i munnen på hverandre. En sier noe om sammenheng) (Gruppe 3)

I dette eksempelet klare jeg ikke å få elevene til å delta på en likestilt måte. Jeg prøver litt til med å spørre:

Katharina: Eller hva synes dere om den filmen? Var den lett å forstå? Sivert: Ja.. de andre er mer bare ... de snakker så kutter de ut også snakker de videre. Katharina: Det Candice har gjort når hun intervjuer de seks personene er at hun bare har sagt at nå skal dere få snakke ... fortell hva dere vil .. om dere selv også bestemmer de når intervjuet er slutt. Hun stiller de ikke spørsmål. Det er bare dem som sitter og forteller. Men det er jo en felles ting med de alle og det er at de er på flykt da fra noe men det er litt ulike grunner Som dere sikkert la merke til eller? Sivert: Jo. G6: njaa.

Her er det ikke selve informasjonen det er noe galt med, men måten jeg spør på når jeg spør om de har fått med seg de felles rekvisittene. I dette eksempelet ble jeg belærende og stilte spørsmål som de ikke kunne eller ville svare på. Jeg oppfatter dette som at elevene ikke følte at deres viten var likestilt med min viten. Dette viser også til at den taktiske viten, strukturen og fleksibiliteten, kunne vært bedre utarbeidet. Som nevnt i del II krever den taktiske viten en internalisert evne hos pedagogen. Det kan påstås at det er vanskelig å internalisere denne evnen hos kunstpedagogen fordi det alltid er skiftende utstillinger og elevgrupper. Samtidig kan det også påstås at dette er en internalisert evne hos kunstpedagogen nettopp fordi det er stadig skiftende utstillinger og elevgrupper. Strukturen i opplegget ligger i all den

kontekstuelle informasjonen om verket, og dette skal som nevnt i del II ses på som et hjelpemiddel i undervisningen av samtidskunsten. Om jeg skulle gjort dette igjen ville jeg utviklet en form for temaliste som kunne deles ut til de gruppene som ikke klarte å diskutere sammen. Denne kunne også vært til hjelp for min egen deltakelsen i gruppeintervjuene. På den måten kunne jeg funnet spørsmål eller temaer som ikke virket styrende eller belærende.

De empiriske funnene viser at gruppediskusjon hvor jeg som pedagog beveger meg rundt som en likeverdig deltaker er en god måte å undervise samtidskunst på. I opplegget jeg holdt for elevene valgte jeg å bruke ca. 10 minutter på en oppsummering av de ulike diskusjonene i gruppene. Derimot ser jeg nå i etterkant at en slik oppsummering var overflødig. Det er viktig å samles for å avslutte undervisningen, men med tidsbegrensingen trenger ikke denne refleksjonen være så lang.

11.4 Subjektiveringsprosess

Fordi *Love Story* er et rom for dissens er det elevene som har bestemt hva som er synlig og hvem som kan si noe om det (Rancière, 2012b). Opplevelsene i det empiriske materialet vitner også om at det gjennom nyeinndelingen av *Love Story* har skjedd en fordeling av det sansbare (Rancière, 2004b). Jeg vil derfor argumentere for at det har skjedd en subjektiveringsprosess hos noen av elevene fordi det er i fordelingen av det sansbare at denne prosessen oppstår. Det empiriske materialet har vist hvordan elevene blir emansiperte tilskuere i møtet med verket og på den måten også politiske subjekter. Gjennom delingen i kunstens politikk har elevene utfordret den naturlige ordenen (2012b). De tar sin plass og fordeler det sanselige i et nytt sanse- og erfaringsregime. På den måten vil jeg si at mine funn kan understøtte målet om subjektivering. Utfordringen av den naturlige ordenen vil jeg påstå oppsto et par ganger i diskusjonene hos gruppe 1. Som i dette eksempelet i temaet *oss og de andre* hvor J10 refererer til den syriske flyktingen Sarah:

J10: Jeg mener det er liksom ---??--- for når hun sier at de kan velge mellom enten å drukne på sjøen eller å miste alt de eier hvis de velger å gå ... J8: Ja. J10: Vi ser jo ikke noe om det i media nå lenger. Det var sånn greie i fjor.. J7: Det var den flyktingkrisen.. når med .. så det var noen år siden. J10: Men det er jo enda flyktingkrise .. sant.. fordi folk glemmer det jo fordi at vi bryr oss om oss selv. J7: ja for så vidt. J10: Det kan jo være at det og litt det de mener at vi må endre litt holdning fordi vi må jo tenke litt mer på de (Gruppe 1).

Gruppen diskuterer etablerte forestillinger om flyktningkrisen, men i møte med Sarah oppstår det en ny fordeling av det sansbare som bryter med den naturlige ordenen. J10 viser til å bli et subjekt i møtet med verket og hun utfordrer ordenen med å si at det fortsatt er en flyktningkrise. Denne eleven snakker med en selvsikkerhet som jeg tolker som en naturlig konsekvens av at samtidskunsten slår fast en likestilhet og frihet i sansingen (Rancièr, 2004b). Dette gjør også at gruppe 1 klarer å fristille seg fra de etablerte rammene og bli politiske subjekter. Jeg påstår at denne prosessen kommer enda klarer frem når gruppe 1 diskuterer medias makt i temaet *oppmerksomhet*:

J10: Fordi at det er jo de som velger hvordan resten av Norge skal tenke. Den personen som skriver artikkelen... J7: Det er jo måten de blir fremstilt på. J10; ... nå skjedde dette, nå døde de så er det sånn folk leser jo akkurat det .. (J10): men det er jo ikke alt som blir skrevet om heller .. det er mye som skjer som ikke blir skrevet om som vi ikke vet om. J10: Det er nettopp det. J7: Vi er litt sånn i en plastboble av og til. J8: ja .. vi er jo det (Gruppe 1).

Jeg leser denne diskusjonen som om at elevene først har en form for sosialiseringssprosess ved å diskutere eksisterende idéer om medias makt. Men i det J10 sier at det ikke er alt som blir skrevet om i media endrer samtalen seg til å bli en enighet om at disse elevene lever i en «plastboble». Hun bruker da sin egen posisjon som politisk subjekt som utfordrer det Rancièr (2004a) beskriver som etablerte rammeverk for identifisering og klassifisering. Jeg mener at dette er en form for subjektivering innenfor rammene av verket. Dette peker da tilbake på hva Rancièr skriver om at kunsten i det estetiske kunstregimet frembringer noe nytt, i stedet for en negasjon av det som allerede finnes. Dette er hva jeg mener er subjektiveringen når de ikke fornekte det som finnes, men at nye meninger skapes. Alle gruppene viste til temaet *oppmerksomhet* i sine opplevelser, men denne gruppen bryter med det etablerte og eksisterende ordenene på grunn av J10. Dette understøtter Biestas poeng i del II med at subjektivering ikke kan produseres, men oppstå. For i mine funn er det spesielt J10 som viser til at det har foregått en subjektiveringsprosess. Selv om det er en risiko med å sette et mål om subjektivering mener jeg at dette er et godt formål i undervisningen i samtidskunst.

11.5 Museets plass i læreplanverket

Jeg har i oppgaven vist hvordan både LK06 og Fagfornyelsen (2017) ser det som viktig å bruke andre arenaer for læring. Jeg oppfatter det som om at Fagfornyelsen (2017) er mer generell i spørsmålet om andre læringsarenaer, mens LK06 mer spesifikt snakker om arbeids- og næringsliv. At LK06 fokuserer på arbeids- og næringsliv som læringsarena kan ses i sammenheng med Biestas (2005) teori om det nye språket om læring. Lest inn i den neo-liberale tankegangen kan det se ut som om LK06 har et fokus på produkter som kan forberede elevene (konsumere) til å bli aktive samfunnsborgere. I dybdeintervjuene fikk jeg muligheten til å få elevenes synspunkter på å bruke museet som læringsarena. Jeg velger å ta dette med fordi det gir noen interessante innblikk i elevenes syn. Jeg spør dem begge om de synes at opplegget de har vært med på kunne være et bra supplement inn i skolen:

Harald: jajaja, du lærer mye mer. Katharina: Ja? Harald: Du gjør det. Fordi det er mye mer interessant. Katharina: Ja. Er det, er det hvorfor er det mye mer interessant synes du? Harald: Fordi det er noe nytt. Det er ikke ... det at vi sitter i benken å bare følge med, man går rundt og gjør ting selv... og ser på ting. Du husker ting mye bedre. Ja. Du lærer mye mer fordi det er mye, mye kjekkere og mye .. det er noe nytt. Det er ikke det samme hver dag. Så.. ja... Så jeg, jeg husker mye mer når vi var der en det jeg gjør når vi er i timene (Harald, dybdeintevju).

Harald peker her på at et besøk i museet som læringsarena kan være et godt tilskudd nettopp fordi det gir andre innblikk. Noe jeg også har argumentert for tidligere i forhold til at *Love Story* kan brukes i dybdelæring. I Fagfornyelsen (2017) står det at bruken av varierte læringsarenaer kan fremme innsikt og motivasjon hos elevene. Jeg mener at Harald her bekrefte dette med å være såpass positiv til læringen i museet. Sivert ser dette derimot på en litt annen måte.

Sivert: Eh. Sånn personlig vil jeg ikke si det. Nei. Om vi hadde vist filmene i et klasserom hadde ikke spilt så mye rolle for meg. Katharina: Du hadde følt like godt med på de i skolesammenheng? Sivert: Ja. Katharina: så selve romme å sånn er ikke så viktig? Sivert: Nei, jeg vil ikke si det.

For Sivert er det ikke en motivasjon å få en variasjon i læringsarenaer. Med dette sier også Sivert at installasjonskunstens markedsfordel introdusert av Stallabrass (2004) ikke har betydning for ham. Det er selve innholdet i hver enkelt film som er interessant. Harald ser i motsetning denne markedsfordelen som det som er positivt med besøket på museet hvor det er

mulighet til å bevege seg i og rundt og på den måten oppleve nye ting, noe han husker bedre av. Jeg spør Sivert videre om undervisning i samtidskunst på museet kan være et supplement til skolen?

Sivert: Ja.... Ehm.. det kommer litt an på hva hensikten blir tror jeg, ja. Katharina: Hva tenker du på da? Med hensikten. Sivert: Asså ... om .. kunst med flere tolkninger er hensiktsmessig i en skolesammenheng tror jeg stiller litt mer spørsmål om hva er skolen sin hensikt. Fordi hvis skolen sin. Videregående sin hensikt er.. du blir klar for å studere eller det er forstå verden litt bedre rundt deg ... eh ... hvis det er den siste så vil flere tolkninger være mer nyttig og forstå og kjenne igjen. Men hvis det er bare for.. bli klar til å studere så har ikke det så mye å si ... ehm.. Så jeg tror nok det vil .. det kommer veldig an på hva skolen har som mål eller hva folkene som går på skolen har som mål.

Her viser Sivert til at han opplever at samtidskunstens funksjon er å fortelle noe om samfunnet, noe jeg også har argumentert for i del I. Samtidig er det interessant å her se at Sivert ikke ser det som skolens funksjon. Den skal derimot forberede elevene på å studere videre. Han fortsetter:

Nei.. eh. Jeg føler ikke å forstå samfunnet er skolen sin oppgave å lære meg. Det føler jeg folk får gjøre selv. Eh. Og da er ..eh. kunst som det vi så veldig nyttig.. ja.

Katharina: synes du det er bortkastet tid da av skolen å bruke tid på å gå på et museum som en sånn ... ja som et ehh annet rom da? Sånn heilt ærlig. Sivert: Sånn helt objektivt sett ja. Sånn personlig så er jeg glad for at vi var der (Sivert, dybdeintervju).

Fordi det er LK06 som er gjeldene for Sivert som elev kan den neo-liberale tenkingen om skolesystemet påstås å også være i tankene hos elevene. Jeg har vist i del II hvordan det blir sett på som en viktig del av opplæringen å forberede elevene på å bli aktive samfunnsborgere gjennom demokratiske verdier og medvirkning. Derimot kommer kravet om målbar og dokumenterbar læring på mange måter i veien for dette. Kunstmuseet har blitt argumentert for å være en viktig samfunnsaktør, men det er ikke en målbar og dokumenterbar læring som oppnås i museet. Her må det påpekes at dette ikke har vært et hovedpoeng i denne undersøkelsen, men det sier likevel noe om læringspotensialet som ligger i museet. Hvis både lærerne og elevene formes av den neo-liberale tenkingen vil kanskje læringspotensialet som ligger mellom samtidskunsten og elevene ikke prioriteres. Dette kan føre til at museet heller ikke blir prioritert som en læringsarena. Ved at Fagfornyelsen (2017) har en mer generell

forståelse av læringsarenaer kan det se ut som at museet kan få en bedre posisjon i det nye læreplanverket. Dette argumentet styrkes også med at Fagfornyelsen har et såpass stort fokus på dybdelæring, noe jeg har argumentert for at er et av de spesielle læringspotensialene som ligger i samtidskunsten.

11.6 Samarbeidet mellom skolen og museet

Gjennom denne refleksjonen har jeg bekreftet at det ligger læringspotensial mellom samtidskunsten og elever i den videregående opplæringen. Men for at dette potensialet skal kunne utnyttes krever det et godt samarbeid mellom skolen og museet. For at elevene skal kunne iakttå og oppleve samtidskunsten i museet må lærerne vite om utstillingene og se læringspotensialet som ligger i dem. Gjennom metodearbeidet har jeg vist hvordan dette samarbeidet har vært en utfordring i min undersøkelse da det var vanskelig å finne en klasse som hadde tid og mulighet til å delta. Igjen kan den neo-liberale tenkingen kanskje nevnes som en årsak til at dette samarbeidet per i dag ikke er godt nok. Museene prøver å selge et produkt til lærerne, men lærerne må føle at de får «valuta for pengene». Ikke bokstavelig talt, undervisningen i museet er jo tross alt gratis, derimot kan ikke læringen i museet forsvares som målbar og dokumenterbar. Da denne tenkingen former skolesystemet kan det føre til at lærerne ikke ser viktigheten av å bruke tiden på å gå på museet. Læreren har kanskje heller ikke tid eller plass til å legge inn et besøk i årsplanene.

Museene ønsker å bli inkludert i læreplanene står det i Kultrådets (2018a) undersøkelse. Hvis undervisningen blir mer direkte knyttet sammen med skolens planer vil samarbeidet klart bli tettere. Derimot kan vi se i den overordnede delen av den nye Fagfornyelsen (2017) at museet ikke er skrevet inn som en spesifikk læringsarena. På den måten må museene selv aktivt jobbe for at de passer inn i læreplanverket. I del II ble det lagt frem at MUST holder tett kontakt med skolene. Men med min egen erfaring som pedagog i museet ser jeg at denne kontakten kan styrkes. En måte som kanskje kan knytte skolen og museet tettere sammen er hvis museene blir flinkere på å bruke ressurs- og pilotgrupper i utviklingen av det pedagogiske programmet. Min undersøkelse i denne oppgaven kan sies å være et eksempel på dette. Ved å bruke ressurs- og pilotgrupper kan museene selv skrive seg inn i skolens læreplaner. Derimot krever dette mye ressurser både fra lærerne og pedagogene, samtidig som det må legges til rette for det.

En annen ting som er med på å øke avstanden mellom skolen og kunstmuseet er som nevnt tidligere at museumspedagogikken mangler det pedagogiske mandatet. Jeg påpeker i del II at MUST ser et behov for innsikt i utviklings- og læringsteorier for å ha et godt samarbeid med skolene. Derimot har det også blitt diskutert at det ikke er krav om pedagogisk utdanning for å jobbe som museumspedagog. Dette kan tolkes som en grunn til at museene fortsatt snakker om formidling og ikke er komfortable med å bruke begrepet kunstpedagogikk fordi det er for skolsk (Dysthe, 2011). Før jeg begynte på denne masteren hadde jeg liten kunnskap om hvordan skolesystemet faktisk fungerte. For at museene skal kunne legge til rette for læring må museumspedagogene ha kunnskap om lærerens yrke.

Det burde være et krav om pedagogisk utdanning fordi kunstpedagogene underviser i kunst på museet. Denne profesjonaliseringen av yrket påstår jeg er ekstra viktig fordi Stavanger kunstmuseum er som nevnt i del II den eneste fagaktør på kunst og kunsthistorie i regionen. I denne delen ble det også diskutert hvordan formidling trekkes frem som et satsningsområde for de norske museene gjennom Kulturrådets undersøkelse (2018a). Dette gjenspeiles også i MUSTs mål om at alle grunnskoleelever i regionen skal innen 2025 ha besøkt museet. Dette understreker derimot en av mine påstander om at den videregående opplæringen får lite fokus i museet og i det kunstpedagogiske feltet. Formidlingsbegrepet brukes aktivt i MUST og det kan være misvisende med tanke på at pedagogene i museet jobber med all type formidling. For å kunne bli en sterkere læringsarena må kunstpedagogens rolle spisses mot skolene. Dette krever at museene ønsker å satse på skoleklasser spesielt. Selv om det kanskje gjenstår mye arbeid for å profesjonalisere museet som læringsarena føler jeg at jeg i denne oppgaven har vist at kunstmuseet har mye å tilby skolene. Ved at Stavanger kunstmuseum tilbyr gratis undervisning til alle skoler åpner museet dørene for et samarbeid.

12 Avsluttende refleksjoner

Det har vært en lang, men spennende prosess å jobbe med denne masteroppgaven. Jeg føler at jeg har fått vist at det ligger flere læringspotensialer i møtet mellom samtidskunst og elever i den videregående skolen, som ikke har kunst på læreplanen. Gjennom å diskutere museets plass i læreplanverket har jeg fått et større innblikk i de utfordringene og fordelene som ligger i det å bruke museet som læringsarena.

Gjennom å definere samtidskunsten har jeg funnet ut at det særegne formålet i undervisningen i samtidskunsten kan være subjektivering. Dette ble også bekreftet gjennom undersøkelsen med klassen på Stavanger kunstmuseum. Å undersøke elevenes møte med verket *Love Story* har vært et utrolig givende arbeid. Samtidig som det har gjort meg bevisst på at jeg er en nybegynner på forskningsfeltet. Jeg fant blant annet ut at det slett ikke var lett å transkribere et gruppeintervju hvor seks videregående elever engasjert diskuterer flyktningkrisen. Men selv med noen utfordringer på veien var det verdt alle timene når jeg ser hvordan engasjeres av verket. Dette er kanskje det beste argumentet for at samtidskunsten har et læringspotensial. Den vekker engasjement.

Jeg har påpekt at det er et behov for et sterkere samarbeid mellom museet og skolen for at læringspotensialet skal kunne utnyttes. Med erfaringene jeg fikk gjennom mitt eget samarbeid med læreren i undersøkelsen ser jeg at dette ikke trenger å være vanskelig. For selv om kunstpedagogen og læreren tilhører forskjellige fagfelt ønsker vi det samme, nemlig læringsutbytte for elevene. Med at jeg nevner i oppgavens andre del at også læreren kan ses på som en deltaker i delingen av det sansbare i museet kunne dette vært et interessant perspektiv å forske videre på. Læreren er i min oppgave helt fraværende. Det hadde derimot vært interessant å finne ut hvordan læreren ser på samtidskunstens læringspotensial, noe som kanskje kunne gitt en ny dimensjon til hvordan den kan brukes på flere måter og i flere fag.

Bakteppet for denne masteroppgaven var at jeg reflekterte over min egen rolle som museumspedagog. I oppgaven har jeg påpekt at det er et behov for en profesjonalisering av kunstpedagogikken. Og gjennom undersøkelsen viser jeg at det kreves gode didaktiske verktøy for å legge til rette for det subjektive opplevelsesrommet som er i samtidskunsten. Rollen min har blitt styrket gjennom dette arbeidet og det har også ført til at jeg ønsker å utvikle meg enda mer ved å studere «Praktisk pedagogisk utdanning». På den måten tar jeg også et personlig ansvar for å profesjonalisere min egen rolle som kunstpedagog i museet.

Litteratur

- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz, Improvisation and communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30, 97-118.
[10.18261/issn.1504-2960](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960)
- Arvedsen, K. (2004). Samtidskunsten. I T., Seligmann & F. Mathiesen (red.), *Mødesteder – formidling af samtidskunst*. (s. 99-110). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Aure, V., & Bergaust, K. (Red.) (2015). *Estetisk praksis og samfunn – tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske lærerprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bale, K., & Bø-Rygg, A. (Red.) (2008). *Estetisk teori – En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beckstette, S. (2016). We are the others. On Candice Breitz`s Love Story. I U. Groos, & C. Wurzbacher (Red.), *Candice Breitz – Love Story* (s. 58-61). Bielefeld: Kerber Publisher.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, (25), s. 54–66. Hentet fra https://www.ltu.se/cms_fs/1.123949!/file/Article+Biesta+against+learning.pdf
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice* 6(2), s. 35-49). doi: <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Bolder: Paradigm Publisher.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. [VitalSource Bookshelf]. New York: Routledge. Hentet fra <https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781317208112>
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax forlag.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.

- Brenna, B. (2016). Kvalitet og deltakelse i museer. I K. O. Eliassen & Ø. Prytz (Red.), *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Norsk kulturråd. Hentet fra <https://www.kulturradet.no/documents/10157/ca1e5774-e843-4d5e-9b55-e76fc2807402>
- Candice Breitz. (2017, 23. April). *Biography*. Hentet 12. mai 2019 fra https://www.candicebreitz.net/assets/docs/BREITZ_Biography_23.04.17.pdf
- Candice Breitz. (u.å). *Candice Breitz – Love Story*. Hentet 4. april 2019 fra <http://www.candicebreitz.net/>
- Christensen, P. B. (2000). Pragmatisk æstetik og samtidskunst i undervisningen. I K. Arvedsen og H. Illeris (Red.), *Samtidskunst og undervisning: en antologi* (s. 133-154). København: Center for Billedpædagogisk Forskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Danbolt, G. (2014). Hva er formidling, *Kunstløftet nov. 2014*, (4), 4-5.
- Digitalt Museum (u.å.). *Om Stavanger kunstmuseum*. Hentet fra <https://digitaltmuseum.no/owners/SKMS/info>
- Dysthe, O. (2011). Museenes særlige læringspotensiale i et dialogisk & flerstemmig perspektiv. *Unge Pædagoger* (1), 23-30. Hentet fra http://learningmuseum.dk/wp-content/uploads/2011/11/23_pdfsam_UP-Nr-1-2011_TRYKklar.pdf
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fagfornyelsen. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 4. mai. 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Groos, I. U. & Wurzbacher, C. (Red.) (2016). *Candice Breitz. Love Story*. Bielefeld: Kerber Publisher.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid? Et fenomenologiskhermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark. Hentet fra <http://docplayer.me/4123665-Forskning-gjennom-skapende-arbeid.html>

- Henriksen, T. & Mathisen, M. (2019, 2. mai). Yrkesbeskrivelse Museumsformidler Hentet 9. mai 2019 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/museumsformidler>
- Hubard, O. (2014). Concepts as Context: Thematic Museum Education and its Influence on Meaning Making. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 103-115. doi:10.1111/j.1476-8070.2014.12001.x
- Illeris, H. (2002). *Billede, pædagogik og magt. Postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kulturrådet. (2018a). *Kulturrådets museumsundersøkelse 2018*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/290c464bece04d2ca3ee7de5eb75602e/kulturradets-museumsundersokelse-2018---kulturradet.pdf>
- Kulturrådet (2018b, 5. november). *Bedre visuell kunst for barn og unge*. Hentet 21. april 2019 fra <https://www.kulturradet.no/visuell-kunst/vis-artikkel/-/bedre-visuell-kunst-for-barn-og-unge>
- Kulturrådet (2018c, 4. april). *Museene i Norge*. Hentet 10. mai 2019 fra <https://www.kulturradet.no/museumsutvikling/vis-artikkel/-/fakta-museum-museene-i-norge>
- LK06. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 4. mai 2019 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Museum Stavanger (2016). *Plan for formidling. Museum Stavanger 2016-2020*. Hentet 5. mars 2018 fra <http://www.museumstavanger.no/uploads/gallery/PLAN-FOR-FORMIDLING-endelig-versjon-20160219.pdf>

- Museum Stavanger (2018). *Museum Stavanger. Strategi 2018-2025*. Hentet 3. mai 2019 fra https://issuu.com/museumstavanger/docs/must_strategi_issu
- Postholm, M. B. (2017) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rancière, J. (2004a). *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. London: Continuum
- Rancière, J. (2004b). «Estetikken som politikk» fra *Malaise dans l'esthétique*. K. Bale, & A. Bø-Rygg. (Red.), *Estetisk teori – En antologi* (s. 533-550). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rancière, J. (2012a). *Sanselighetens politikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rancière, J. (2012b). *Den emansiperte tilskuer*. Oslo: Pax Forlag
- Rasmussen, B. (2011, 5. november). *Hva med et løft for museumspedagogikken?* Hentet fra <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-rasmussen-maitekst>
- Rønholt, H., Holgersen, S., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bævegelse*. Gjærn: Forlaget Hovedland
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens: En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst I en skole- og kunstmuseumkontekst*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo).
- Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena: Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design.
- Stavanger kunstmuseum. (u.å). *Om museet. Stavanger kunstmuseums historie*. Hentet 3. mai 2019 fra <http://stavangerkunstmuseum.no/om-museet>
- Stallabrass, J. (2004). *Contemporary Art. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sørensen, A. N., Høystad, O. M., Bjurström, E. & Vike, H. (2008). *Nye kulturstudier. En innføring*. Oslo: Scandinavian Academic Press

- Kultur- og kirkedepartementet. (2008). Framtidas museum. Forvaltning, forskning, formidling, fornying. (St.meld. nr. 49 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/623a144b4e9a4efc8aefed73a406771/no/pdfs/stm200820090049000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KHV1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek: Left Coast Press
- Van Moer, E. (2010). Experience-based art education: How prejudices about contemporary art can lead to enriched education in museum. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studie*,. 2(1) Hentet fra http://www.sobiad.org/eJOURNALS/journal_IJSS/archieves/2010_1/16eva_van_VanMoer.pdf
- Vold, T. (2015). Det var supergøy! Nasjonalmuseet rocker!: Kunsten og formidle: kunst- og håndverklæreren som kunstformidler på museet.. I. V. Aure, & K. Bergaust (Red.), *Estetikk og samfunn: Tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. (s. 139-157). Bergen: Fagbokforlaget.

Fra: Sven <sven@candicebreitz.net>

Sendt: fredag 8. februar 2019 10:10

Til: Katharina Ueland <katharina.ueland@museumstavanger.no>

Emne: Re: Permission to use talk given at Stavanger Art Museum

Dear Katharina,

We have made a few corrections to the text using the tracking tool in Word (please find the changes in the attached document).

Other than these small changes, please feel free to use the attached text for your masters thesis.

We would be grateful if you could let us know before this is published more formally in a wider context.

With warm regards, also from Candice

Sven

Sven Weigel

Studio Management

Studio Candice Breitz

Veteranenstraße 24

10119 Berlin

T: +49(0)30-27582482

M: +49(0)172-7284032

www.candicebreitz.net

Vedlegg

Vedlegg 1



Kjetil Sømoe
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58486 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.01.2018 for prosjektet:

58486 *Kunstmuseet som læringsarena: Elever på videregående møter visuell kunst.*
Behandlingsansvarlig *Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Kjetil Sømoe*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 06.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / lis.tenold@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58486

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering.

Prosjektsslutt er oppgitt til 06.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller slukke bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>



Katharina Ueland <katharinaueland@gmail.com>

Prosjektr: 58486. Kunstmuseet som læringsarena: Elever på videregående møter visuell kunst.

Trine Anikken Larsen <Trine.Larsen@nsd.no>

Til: "Kjetil.somoe@hvl.no" <kjetil.somoe@hvl.no>, "katharinaueland@gmail.com" <katharinaueland@gmail.com>

28. februar 2019 Kl. 10:56

BEKRÆFTELSE PÅ ENDRING

Hei,

Viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 06.01.19. Jeg beklager at du ikke har fått svar på din henvendelse tidligere.

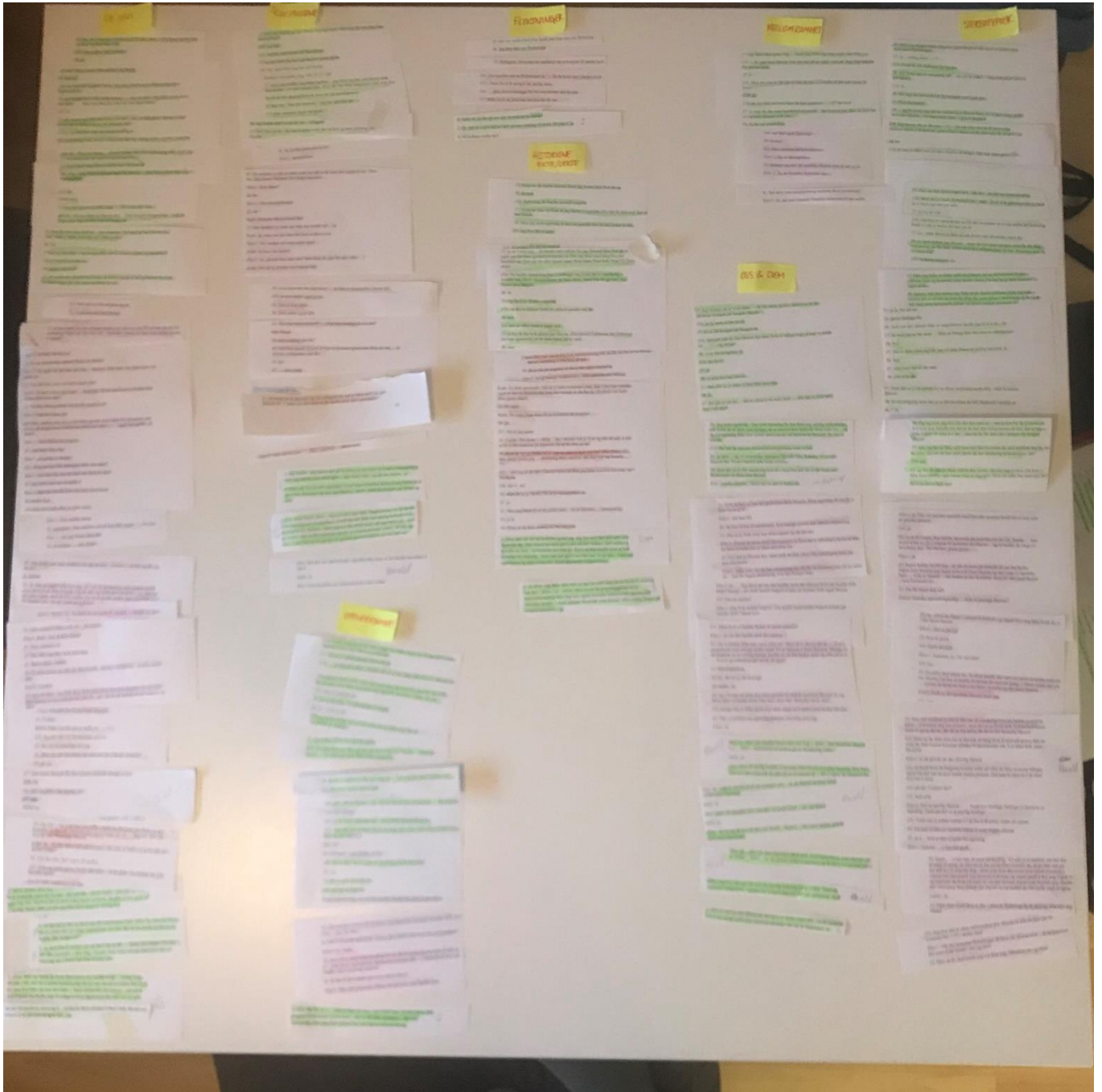
Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er satt til 01.08.19.

Vi forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og våre tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Trine Anikken Larsen
Seniorrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 83 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no



Vedlegg 4

FLYKTNINGER

J9: det var sterke historier fordi atte hun ene var flyktning

J8: Jeg tror alle var flyktninger

J2: Refugees. Hvordan de opplever det å komme til andre land.

G6: Det handlet om ee flyktninger ja At de kom inn i landet fordi ..

G7: .. bare for å få penger åå, neida, hehe

G6: ... Ikke for å ødelegge for de som bodde der fra før ...

G7: Men fordi de ikke har det bra der de var

K: Føler du at det gir en nye forståelse av tema?

2: Eh, det er i vert fall en helt annen vinkling til tema. Vil jeg si, ja

K: På hvilken måte da?

5

HISTORIENE

MELLOMROM