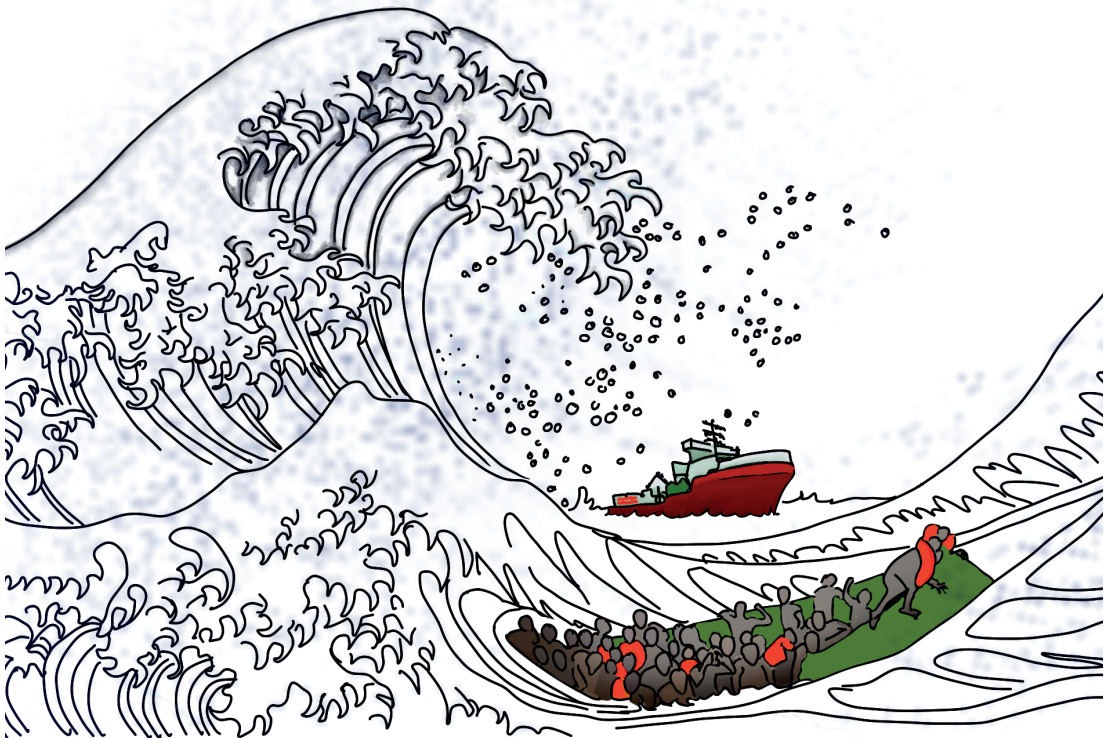


Silje Bergman

Kopiering og deling i faget Kunst og håndverk





Silje Bergman

**Kopiering og deling i faget
Kunst og håndverk**

En doktoravhandling innen
Kulturstudier

© 2022 Silje Bergman
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden, 2022

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr.141

ISSN: 2535-5244 (trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-711-2 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-712-9 (online)



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt lenke

til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Omslag: Bergman, Beneath the wave (2020)

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

Takk

Ph.d.-programmet Kulturstudier ved Universitetet i Sørøst-Norge har gitt meg muligheten til å gjennomføre dette doktorgradsarbeidet, og det har på mange måter vært et privilegium å selv kunne utvikle retningen for dette arbeidet. Gjennom perioden som doktorgradsstudent har flere mennesker vært viktige for min prosess med å utvikle spørsmål og faglige perspektiver.

Jeg vil takke informantene som deltok i casestudien. Med deres visuelle arbeider kom tankevekkende problemstillinger frem i lyset, og spørsmålene dere stilte vekket mitt ønske om å finne svar.

Jeg vil takke min veileder professor Marte S. Gulliksen, du har lært meg opp i den akademiske formidlingsformen, og du har på en vennlig måte gitt meg motstand der det var helt nødvendig. For å greie å komme i havn vil jeg takke min veileder førsteamanuensis Anne Solberg. Du kom inn som en språksikker kraft og med motiverende betraktninger da det var det jeg trengte. Dere har begge gitt så generøst av deres tid, noe som har vært svært avgjørende for mitt skrivearbeid. Jeg vil også takke professor Liv Merete Nielsen for både veiledning i starten og gjennomgang av helheten da de fleste brikkene var på plass.

Jeg vil takke min mann Anders. Du er alltid engasjert, du går aldri lei og du har aldri mast på at jeg skal bli ferdig. Tiden som stipendiat har båret flere frukter enn en avhandling. Tre gutter, Bernhard, Bror og Levi, har kommet til verden. Selv om småbarnstid med lite søvn kan tære på konsentrasjon og skrive lyst, har deres tilstedeværelse i nuet krevd min oppmerksomhet og gitt meg nødvendig avveksling. Dere viser meg hver eneste dag hva som er viktig i livet.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne avhandlingen er et behov for forskningsbasert kunnskap om praksiser og regler knyttet til bruk av eksisterende åndsverk i elevers og studenters skapende arbeid. En målsetning med forskningen har vært å artikulere og synliggjøre et grunnlag som kan styrke lærere og lærerstudenters kritiske refleksjon over opphavsrett og bruk av åndsverk. Avhandlingen er basert på kvalitative studier som samlet sett kan gi et slikt grunnlag.

De ulike studiene presenteres som tre selvstendige artikler, og disse ligger til grunn for drøftingen i denne sammenbindende kappen. Den første artikkelen bygger på studier og tematisk analyse av eksempler på bruk og kopiering av eksisterende verk fra kunstverdenen og skoleverdenen. Den belyser hvilke utfordringer opphavsrett skaper i en digital delingskultur for bruk av andres visuelle åndsverk, med særlig relevans for dagens kunst- og håndverksfag i grunnskolen. I artikkel to hentes også eksempler fra kunstverdenen og skoleverdenen, og her undersøkes betydningen av hvem det er som har skapt et åndsverk, og hvem som kopierer det. Artikkel tre bygger på en casestudie hvor studentarbeider og refleksjonstekster er analysert. Her undersøkes kopiering som verktøy i studenters skapende prosesser, og hvordan slik praksis kan utvikle forståelsen av opphavsrett. Med utgangspunkt i Grounded Theory har dette arbeidet resultert i seks kategorier for interpikturalitet. Det er utviklet et analyseverktøy med grunnlag i disse seks kategoriene for å lokalisere interpikturalitet i elev- og studentarbeider. Kategoriene redegjøres i artikkel 3, og analyseverktøyet presenteres som resultat i avhandlingens kappe.

I kappen defineres kontekst og teoretisk ramme for de tre artiklene. Her drøftes også avhandlingens overordnede spørsmål om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i opphavsretten i dag ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk, og hvordan ansvarlig bruk av åndsverk kan øves i kunst- og håndverksundervisning.

Abstract

The background for this dissertation is a need for research-based knowledge of practices and rules related to the use of existing intellectual property in pupils' and students' creative work. One goal of this research was to articulate and make visible a foundation that can strengthen teachers' and teacher students' critical reflection on copyright and the use of intellectual property. Therefore, this dissertation is based on a series of qualitative studies that provide such a foundation.

The studies are presented as three independent articles, which form the basis of the discussion in this extended abstract. The first article is based on literature and a thematic analysis of examples of the use and copying of existing works from the art world and the school world. It highlights the challenges that copyright law creates in a digital participatory culture for the use of others' visual intellectual property, with relevance to today's Arts and Crafts subjects in primary school. Article 2 also uses examples from the art world and the school world to examine the significance of who has created an intellectual work and who copies it. Article 3 is based on a case study in which students' image creation and reflection texts are analyzed. Copying is examined as a tool in students' creative processes and as a way to develop an understanding of copyright. Based on Grounded Theory, this work has resulted in six categories of interpictureality. An analysis tool was developed based on these six categories to locate interpictureality in pupil and student work. The categories are explained in Article 3, and the analysis tool is presented as a result in the dissertation's extended abstract.

In the extended abstract, the context and theoretical framework of the three articles are defined. The dissertation's overall question: *What opportunities and challenges does Norwegian copyright law create when using existing visual works, and how can responsible use of intellectual property be practiced in arts and crafts education?* is also discussed here.

Innholdsfortegnelse

<i>Takk</i>	<i>I</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>II</i>
<i>Abstract</i>	<i>III</i>
1 Introduksjon	2
1.1 Opphavsrettsproblematikk i skolen	4
1.2 Digital delingskultur	5
1.3 Anhandlingens formål og problemstilling	7
1.3.1 Den sammenbindende kappens struktur	7
1.4 Avklaring av sentrale begrep i problemstillingene	8
1.5 Forskningsspørsmålene som belyses i avhandlingens tre artikler	10
1.6 Artiklenes indre sammenheng og kobling til tre fagfelt	12
1.6.1 Sammenheng	13
2 Kontekstuell innramming	14
2.1 Tilnærminger til kopiering i det juridiske landskapet	14
2.1.1 Gråsoner mellom kopi og nyskaping	16
2.1.2 Frie kulturelle verk	17
2.2 Tilnærminger til kopiering i kunstlandskapet	18
2.2.1 Fra tekst til det visuelle	19
2.2.2 Interpikturalitet	20
2.2.3 Litterasitet	23
2.3 Tilnærminger til kopiering i utdanningslandskapet	26
2.3.1 Fagenes fornyelse 2020	26
2.3.2 Fagfornyelsens fokus på opphavsrett	27
2.3.3 Digitale kompetanser	28
2.3.4 Profesjonsfaglig digital kompetanse	30
2.3.5 Undervisning i en digital tid	31
2.3.6 Interessedrevet kunstlæring	32
2.3.7 Performativitet i undervisning	34
2.3.8 U-kreativitet som læringsprosess	35
2.4 Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping i skolen	37
2.4.1 Litterasiteter i kunst- og håndverkdidaktisk sammenheng	37
2.4.2 Kopiering som visuelt språk	39
3 Forskningsdesign	42
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	42
3.2 Kvalitative undersøkelser	44
3.2.1 Eksempler fra praksiser i kunstfeltet og skolefeltet	44
3.2.2 Kvalitativ casestudie – feltarbeid i egen praksis	46
3.2.3 Utvalg	47
3.2.4 Forskerrolle	48
3.2.5 Ethiske hensyn	49

3.3	Undervisningsopplegg og gjennomføring	51
3.3.1	Konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon	52
3.4	Utvikling av et analyseverktøy	52
3.4.1	Behov for et analyseverktøy for interpikturalitet.....	53
3.4.2	Koding.....	54
3.4.3	Utvikling av kategorier	55
3.4.4	Eksempel på koding av visuelt studentarbeid.....	56
4	Resultater	58
4.1	Artikkel 1 - utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder.	58
4.2	Artikkel 2 - Hvilken betydning har hvem som kopierer	59
4.3	Artikkel 3 - Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping.....	60
4.4	Analyseverktøy	61
4.4.1	Kort beskrivelse av kategoriene	61
4.4.2	Modell og tabeller i analyseverktøyet.....	62
5	Diskusjon	67
5.1	Muligheter og utfordringer med opphavsrett for undervisning i Kunst og håndverk	67
5.1.1	Åndsverkloven både åpner og begrenser en verden av kunstverk	67
5.1.2	Teknikk og funksjon.....	68
5.1.3	Deling privat og offentlig.....	70
5.1.4	Definere og vurdere originalitet.....	71
5.1.5	Verkshøyde i remiks og sammensatte verk.....	72
5.1.6	Makt til å kopiere	73
5.1.7	Kildekritikk og referanser	74
5.1.8	Opphavsrett er også kritisk refleksjon.....	75
5.2	Kopiering og interpikturale verktøy i kunst- og håndverksundervisningen.....	77
5.2.1	Erfare selv for å kunne lære bort	78
5.2.2	Interpikturale referanser i ulike verkstyper	80
5.2.3	Kopiering som kulturformidling.....	81
5.2.4	Mulighetsrom for å utfordre og skape refleksjon	82
5.3	Refleksjon over forskningsdesignet.....	84
5.3.1	Valg av eksempler	84
5.3.2	Gyldighet og pålitelighet	85
5.3.3	Informanter og forskerrolle.....	85
5.3.4	Overførbarhet	86
6	Konklusjon og videre arbeid	87
6.1	Veien videre	89
7	Artikkelliste.....	91
	Vedlegg 1 - Figurliste	103
	Vedlegg 2 - Samtykkeskjema for PhD-undersøkelse.....	106
	Vedlegg 3 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger	108

Prolog

The secret to creativity is knowing how to hide your sources.

— Albert Einstein. 1989

(O'Toole, 2014)

Sitatet over antyder at det kan være mye kreativitet i å bruke det noen andre har skapt, så fremt man ikke avslører hvor man har funnet det. Sitatet ironiserer kanskje over det mest forbudte innenfor akademia, men det reiser også flere problemstillinger. For det første kan vi spørre om det kan være noe riktig i det. Kan evnen til å kamuflere de venede elementene i noe man har kopiert sees på som kreativitet, eller vil det nettopp være synliggjøringen av det opprinnelige som er viktig for å være kreativt skapende med andres verk? Spørsmålet er komplekst, og i denne avhandlingen argumenteres både for og imot. For det andre var Albert Einstein en av flere som ble kreditert for denne påstanden. Einstein døde over tre tiår før han ble koblet til denne type sitat på Usenet discussion message (tidlig tekstbasert datasamfunn og utgangspunkt for dagens ulike nettforum). Det kan vanskelig bevises hvem som er opprinnelig opphaver, både Bruce Sterling, Charles Moore, Coco Chanel, Conan O'Brien, Franklin P. Jones, Joe Sedelmaier, og Nolan Bushnell har fått æren av å ha skrevet denne setningen eller noe som ligner (O'Toole, 2014). Mye tyder på at sitatet ble utviklet fra en uttalelse av den britiske filosofen og samfunnskommentatoren, Cyril Edwin Mitchinson Joads, 60 år tidligere:

*Whereas in Europe the height of originality is genius,
in America the height of originality is skill in concealing origins.*

—C. E. M. Joad. 1926

(O'Toole, 2014)

Det er åpenbare forskjeller på de to sitatene, blant annet peker sitatet fra 1926 på at to verdensdeler vurderer originalitet ulikt, noe som ikke er med i sitatet fra 1989. Mitt poeng her er at originale uttrykk, både språklige og visuelle, ikke oppstår i et vakuum. Menneskers uttrykk påvirkes av inntrykkene vi får fra kulturen, enten det er kunstverk og kulturelle ytringer som er vernet av opphavsrett eller ikke. Sitatene viser også at problematikker jeg belyser og diskuterer i denne avhandlingen har eksistert lenge.

1 Introduksjon

Elever, lærere, unge, gamle, kunstnere og amatører må alle forholde seg til åndsverkloven når de bruker verk som noen andre har laget. Dette skaper utfordringer, generelt i dagens digitale delingskultur, og spesielt i skolefaget Kunst og håndverk. I denne avhandlingen adresseres kunstfaglige og didaktiske problemstillinger knyttet til opphavsrettens vern av åndsverk. Det er behov for å undersøke nærmere hvilke muligheter og utfordringer den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk gir i dag, og hvordan ansvarlig bruk av åndsverk kan øves i kunst- og håndverksundervisning.

Lov om opphavsrett til åndsverk (Åndsverkloven, 2018) skal sikre rettigheter til dem som skaper åndsverk, men loven skal også verne om retten til å skape noe nytt med utgangspunkt i noe som er vernet (Goldsmith, 2011; Hobbs, 2010; Lessig, 2007, s. 102-113; 2009; Perloff, 2010; Åndsverkloven, 2018). Avhandlingen har et didaktisk perspektiv og behandler åndsverkloven som en viktig faktor i undervisning, fordi alle må forholde seg til den når vi bruker verk som noen andre har laget. Hverken loven eller problematikken er ny, men utvikling av stadig nye digitale verktøy gjør det lettere for oss å bryte opphavsretten, noen ganger helt uten at vi reflekterer over det selv.

Digital teknologi har gjort det lett å finne og lett å bruke tekster, bilder, musikk, video og spill, og lett å dele med andre ved hjelp av Internett og Web 2.0. I avhandlingen relateres dette til hvordan nye tekniske muligheter fører med seg utfordringer i forbindelse med åndsverklovens beskyttelse av opphavsrett. Det finnes regler knyttet til hvordan man kan bruke de visuelle åndsverkene som ligger tilgjengelig på Internett, men det kreves en viss kunnskap og et visst skjønn for å oversette reglene til ens egen praksis. Det å lese en tekst eller se et bilde på Internett involverer teknisk sett kopiering av et verk fra en nettside (server) til en datamaskin. Handlingen kan i prinsippet forstås som kopiering av en digital fil, men i praksis er ikke dette krenkelse av et åndsverk slik det vil være om det man kopierer deles offentlig. I Norge samsvarer regler om bruk, kopiering og deling i stor grad med internasjonal rett selv om ulike land har ulik beskrivelse av rettighetene.

Elever helt ned i barneskolealder bruker Internett for informasjon og underholdning i sitt dagligliv. De leser, skriver, ser andres arbeid og deler det de har laget på offentlige plattformer. Mange produserer videoer som lastes opp til deres egen Youtube-kanal, som igjen kan sees av

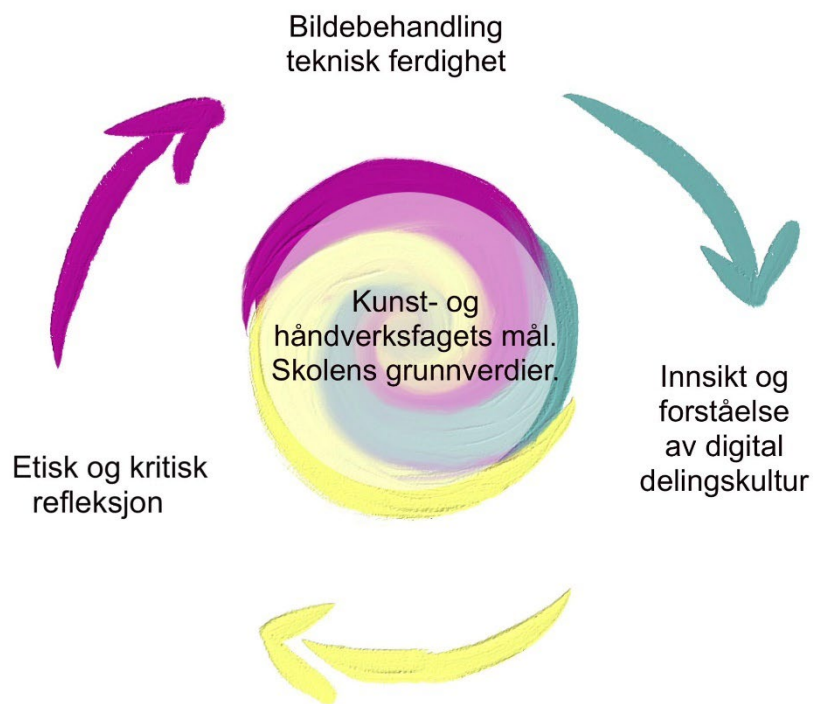
og deles med mange millioner. Utenfra kan det se ut som om det digitale mediet er uten grenser, at alt er mulig og alt er lov. Grenser flyttes hele tiden, men reglene er der, og de vil gjelde selv om teknologien gjør nye ting mulig.

Kraftige datamaskiner og avansert programvare blir stadig mere vanlig. Barn vokser opp med ferdigheter i å bruke alle mulige digitale verktøy både i fritid og på skolen, men med muligheter kommer også ansvar. Ansvarsfull bruk av andres åndsverk, så vel som bevissthet om egne rettigheter, er viktig kunnskap for deltakelse i et sosialt samfunn som en digital verdensborger. Å kunne vurdere kilder til bilder og informasjon, samt bruke digitale verktøy på hensiktsmessige måter, er grunnleggende komponenter i læring i dag, og må ha en plass i den overordnede læreplanen (Hobbs, 2010; Kelentrić et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette fører meg til kjernen av mitt doktorgradsarbeid. Spørsmålene jeg tar opp i artiklene i denne avhandlingen startet med et behov for klarhet i læreres, elevers og studenters ansvar når det kopieres fra opphavsrettsbeskyttede visuelle verk. For å undersøke dette, måtte jeg også gå inn i relaterte tema som: hva lovverket sier om kopiering og bearbeiding, hvordan opphavsrett vurderes i kunstverdenen, hvilken forskjell det er på om amatører eller profesjonelle kopierer, og hva slags undervisningsmuligheter som ligger i å bruke kopiering for å fremme læring om opphavsrett.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet beskrives i læreplanverket som elevers evne til å vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5, 6). Samtidig legges det i grunnskolens verdigrunnlag vekt på at elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6, 7). I denne avhandlingen kobler jeg kunnskapsutvikling til utforskning og etisk og kritisk refleksjon i skapende prosesser. For eksempel viser resultater fra studien at kopiering som et verktøy i bildeskaping påvirker både tolkning av det originale bildet og forståelsen av det som et vernet åndsverk.

Avhandlingen identifiserer noen ferdigheter som er nødvendige og som må bevisstgjøres i lærerutdanningen så vel som i grunnopplæringen. Det ligger i skolens mandat å skape rammer for å utvikle disse ferdighetene. Slike ferdigheter kan knyttes til litterasitet, og i modellen

nedenfor vises relasjonen mellom ferdighetene (figur 1). I drøftingen brukes denne modellen for å binde forståelse og bruk av kopiering sammen med skolens verdigrunnlag. I avhandlingens kontekst skal modellen vise hvordan forståelse, refleksjon og ferdighet er tre praksiser innenfor kunst- og håndverksfaget som kan utvikle elever og studenters kompetanse til å behandle andres åndsverk. Dette beskrives som *interpiktorell litterasitet*.



Figur 1: Refleksjon, ferdighet og forståelse knyttet til skolens grunnleggende verdier.

1.1 Opphavsrettsproblematikk i skolen

Hvis en elev kopierer et bilde, kan det være noen sitt åndsverk, og deles det, kan det bryte noen sin opphavsrett. Det er etter hvert en kjent sak at den digitale teknologiens plass i skolen presser frem behov for nye kompetanser, for daglig bruk, og for å kunne være deltakende i et kulturelt fellesskap på digitale arenaer på skolens og undervisningens egne premisser.

For å skape god undervisning i Kunst og håndverk trenger lærerne å være bevisst hvordan de bruker opphavsrettsbeskyttet materiale. Det gjelder særlig materiale fra digitale medier, der problematikken blir mer øyeblikkelig, fordi å kopiere digitalt materiale bare er et tastetrykk unna.

Utdanningen trener oss til å bruke verk, i den forstand at vi leser tekster, betrakter bilder, eller lytter til musikk, men i en tid hvor vi kan dele med flere enn dem vi har i vår fysiske nærhet, er denne rollen endret. Elevene er selv blitt forfattere og skapere. De utvikler egne tolkninger av verk de blir berørt av, og deler tolkningen med andre på tvers av landegrensener, helt uten redaksjonelle kontrollposter. Lærere spør om det er lovlig å bruke opphavsrettsbeskyttet materiale slik de og deres elever gjør. Allerede for 10 år siden problematiserte professor i kommunikasjon, Renee Hobbs, denne tematikken. Hun fant det ironisk at vi i en tid der digitale teknologier gjør det mulig å skape og dele et variert utvalg materiale som tekster, bilder, lyder og video, er det flere og flere som vegrer seg for å ta i bruk disse ressursene til undervisning (Hobbs, 2010, s. 2).

Å bruke verk som er vernet av opphavsrett i skapende prosesser i undervisningssammenheng, kan føre til andre og mer aktuelle innsikter enn hvis man begrenses til verk som er fritt tilgjengelig. Hobbs mener tidsaktuelt opphavsrettsbeskyttet materiale forbedrer undervisnings- og læreprosesser (Hobbs, 2010, s. 4). Perspektivet er relevant for argumentene for bruk av vernede åndsverk i skapende prosesser som fremsettes i denne avhandlingen. Å bruke verk som ikke er beskyttet av opphavsrett, vil ikke alltid kunne gi de samme refleksjonene som når man går inn i historisk betydningsfulle verk, dekonstruerer og tolker symbolikk, for så igjen å uttrykke seg selv gjennom det man låner.

Det har både pedagogisk og didaktisk verdi å lære om åndsverkloven og kunstneriske strategier gjennom å bearbeide vernede åndsverk og kjenne opphavsrettsproblematikken på kroppen. Avhandlingen kobler læring om kunst, åndsverklov og teknologi. Den kan dermed bidra i diskusjonen knyttet til profesjonsfaglig digital kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018), og om skolens ansvar for at elevene er beredt til å delta i en visuell digital delingskultur.

1.2 Digital delingskultur

Deling av digitalt materiale ble mulig med de første datanettverkene som ble laget på 1960-tallet. Formålet med Internett var i utgangspunktet at forskere skulle kunne dele informasjon på en enkel måte. Denne dele-kulturen ble tatt imot og videreutviklet av brukerne av Internett.

Etter hvert kom nettsteder som Wikipedia og open source-programvare, der hvem som helst kunne benytte og redigere innhold. Det fikk det tekniske navnet Web 2.0 (Madden & Fox, 2006). Vi kan se Web 2.0 som en samlebetegnelse for verktøy med et enkelt brukergrensesnitt (Jackson, 2010, s. 35), som kan brukes til å skape og dele tekst, bilder og video med hele verden på Internett. I dag er den populære betegnelsen *sosiale medier*, det understreker nettopp tilgjengeligheten for folk uten spesiell teknisk kompetanse til å kommunisere på en digital sosial arena.

Begrepet digital delingskultur brukes i denne avhandlingen om kulturen på en arena der deltakere ikke kun er konsumenter, men også bidrar til å produsere eget innhold. Dette er et rom med relativt lave barrierer for å skape kunstneriske uttrykk, og for å dele det man har laget med andre. Jeg knytter min forståelse av digital delingskultur til professor i kommunikasjon Henry Jenkins' (2006) definisjon av *participatory culture*. Han fremhever at en slik kultur har en form for uformelt mentorskap, der de mest erfarne deler sin kunnskap med nybegynnere. Alle medlemmer vurderer sine bidrag som betydningsfulle, og det skapes sosiale forbindelser mellom deltakerne (Jenkins, 2006, s. 5, 6). Kulturen gir sterke insentiver til kreativ skapende deltakelse og bruk av hverandres delte materiale. Jenkins hevder at slike erfaringer endrer måten ungdommer tenker om sitt arbeid og endrer måten de ser på arbeid skapt av andre (2006, s. 6).

1.3 Avhandlingens formål og problemstilling

Studien som helhet belyser en overordnet problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer gir den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk, og hvordan kan ansvarlig bruk av åndsverk øves i kunst- og håndverksundervisning?

Målet med studien er å artikulere og synliggjøre grenser og muligheter ved bruk av bilder i en digital delingskultur for forskningsfeltet kunst- og håndverksdidaktikk.

Tre artikler og en kappe knyttes sammen til en avhandling som presenterer studienes overordnede problemstilling, forskningsspørsmål, teorigrunnlag, forskningsmetoder og analyse, samt en sammenfattende diskusjon av resultatene.

1.3.1 Den sammenbindende kappens struktur

Kapittel 1 presenterer bakgrunnen for avhandlingens forskningsspørsmål, hovedproblemstilling og korte beskrivelser av artiklenes problemstillinger.

Kapittel 2 er avhandlingens kontekstuelle innramming. Der presenteres teorier og begreper som er brukt, og hvordan disse knyttes til avhandlingens ulike spørsmål, praksiser og drøftinger.

Kapittel 3 presenterer studienes forskningsdesign og metodiske grep med informasjon om behandling av data i de tre artiklene, om informantene og om min rolle som forsker.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra de tre studiene.

Kapittel 5 er avhandlingens sammenfattende drøfting.

Kapittel 6 er konklusjon og videre arbeid.

Avhandlingens artikler består av følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke utfordringer skaper opphavsrett i en digital delingskultur for bruk av andres visuelle åndsverk, med særlig relevans for dagens kunst- og håndverksfag?*
2. *Hvilken betydning har hvem som har skapt et åndsverk, og hvem som kopierer det?*
3. *Hvordan kan kopiering og kulturelle referanser brukes som interpikturale verktøy i studenters bildeskaping?*
4. *Hvordan kan studenter utvikle evne til å gjøre opphavsrettslige vurderinger gjennom å reflektere over egne interpikturale prosesser?*

1.4 Avklaring av sentrale begrep i problemstillingene

Åndsverk: Åndsverkloven (2018) definerer åndsverk som litterære eller kunstneriske verk av enhver art, som er uttrykk for original og individuell skapende åndsinnsetning. Dette vil for eksempel være skjønnlitterære og faglitterære tekster, sceneverk, musikkverk, filmverk, fotografiske verk, malerier, tegninger, grafikk, skulptur, bygningskunst, kunsthåndverk, kunstindustri, kart og datamaskinprogrammer (Åndsverkloven, 2018, § 2).

Opphavsrett: Den som skaper et åndsverk, har opphavsrett til verket, og betegnes som opphaver (Åndsverkloven, 2018, § 2). Opphaver har enerett til å bestemme over verket, fremstille eksemplarer av verket og gjøre det tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, 2018, § 3). Opphavsretten varer i 70 år etter opphavers dødsår.

Digital delingskultur er en kultur der vanlige folk skaper og deler, i motsetning til en konsumkultur der vi kun er forbrukere. Jeg legger Jenkins' definisjon av participatory culture til grunn når jeg snakker om digital delingskultur, fordi han fokuserer på at delingskulturer anerkjenner både fri bruk og deling av kunstneriske kreasjoner og uttrykksformer, og at prosessen skaper samfunnsengasjement og sosiale forbindelser med andre som deler (Jenkins, 2006).

Kopiering brukes her om handlingen der man etterligner eller lager noe som er likt et åndsverk noen andre har skapt. For det meste knyttes kopieringen til visuelle bilder som malerier, foto etc. Åndsverkloven definerer ikke begrepet kopiering i seg selv, men knytter det til bestemte

handlinger, som kopiering til privat bruk eller fotokopiering (å fremstille eksemplar av kunstverk) (Åndsverkloven, 2018, § 26).

Kulturelle referanser kan forstås som hentydninger som snakker til vårt minne eller våre erfaringer med andre kulturuttrykk, sitater fra tekster, musikk, filmer og bilder. I avhandlingen er det hovedsakelig snakk om referanser til visuelle kulturuttrykk. Andre begreper jeg bruker som kan sortere under kulturelle referanser, kan være parodi, homage, satire, allusjon, appropriasjon mm, selv om noen av disse nærmer seg ren kopiering.

Interpikturalitet kan kort forklares som bilders referanser og dialektiske forhold til andre bilder (Veiteberg, 1982, s. 127). I avhandlingen utvikles denne definisjonen. Interpikturalitet kan sees som et eget særpreg ved verk, som spiller på gjenkjennbare aspekter ved andre verk, men som med en ny stemme sammen med den opprinnelige skaper en ny fortelling (det redegjøres for begrepet i kapittel 2.2.).

Interpikturale verktøy viser i problemstillingen til tekniske og estetiske metoder koblet med etisk refleksjon, for å arbeide med interpikturalitet i bildeskaping. Tekniske eksempler kan være bilderedigering, bildemanipulasjon, dekonstruksjon, omforming, sitering, referering, kombinasjon av bilder i collage eller oversettelser til annet medium og lignende. Etisk refleksjon forutsettes å være på plass i disse prosessene, slik at det ikke kun viser til tekniske måter å bearbeide verk på.

1.5 Forskningsspørsmålene som belyses i avhandlingens tre artikler

Forskningsspørsmål 1: *Hvilke utfordringer skaper opphavsrett i en digital delingskultur for bruk av andres visuelle åndsverk, med særlig relevans for dagens kunst- og håndverksfag?* blir belyst i avhandlingens første artikkel *Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder* (Bergman, 2019).

Artikkelen tar utgangspunkt i utfordringer lærere står overfor når de skal undervise morgendagens konsumenter og produsenter av visuelt materiale. Spørsmålet er hva lærere må være klar over og ta hensyn til i sin undervisning, slik at elevene tilegner seg de verktøyene de trenger for å være informerte, kritiske og ansvarlige i sine handlinger. Tilnærmingen er fagdidaktisk, og problemstillingene diskuteres med utgangspunkt i fagområdet Kunst og håndverk. Visuelle eksempler på bruk og kopiering av eksisterende verk fra kunstverdenen og skoleverdenen undersøkes gjennom visuell og tematisk analyse (Banks, 2007; Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018; Rose, 2016) og er grunnlag for utfordringene som belyses og diskuteres. Den overordnede problemstillingens søkelys på *forståelse av opphavsrett* blir utdypet i denne artikkelen.

Forskningsspørsmål 2: *Hvilken betydning har hvem som har skapt et åndsverk, og hvem som kopierer det?* blir belyst i avhandlingens andre artikkel *Hvilken betydning har hvem som kopierer? - ulike utfordringer ved bruk av visuelle åndsverk* (Bergman, 2021a).

Artikkelen har opphavsrett som tema, med søkelys på hva som kan gjøres med andres verk, og hvilken betydning det har hvem som gjør det. Forskjeller i praksis belyses ved beskrivelse, analyse og diskusjon av konkrete eksempler der eksisterende verk kopieres. I artikkelen drøftes ulike tilnærminger til bruk av visuell kulturarv, og ulike metoder for nyskapelse av visuelle verk. Forskjellige perspektiver på originalitet blir belyst, for eksempel originalitet som noe som er iboende kunstneren, eller at alle verk er bearbeidelser av det som allerede finnes. Mellom disse

er en tilnærming som peker på at mottakeren også er med i skapelsen av verket. Opphavsrett til åndsverk kan begrense skapende prosesser, men i artikkelen løftes det frem som didaktiske mulighetsrom der undervisning om opphavsrett kan åpne dører inn til en verden av nye estetiske erfaringer. Eksempler fra kunstverdenen og skoleverdenen analyseres gjennom visuell og tematisk analyse (Banks, 2007; Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018; Rose, 2016). Den overordnede problemstillingens fokus på *ansvarlig bruk av visuelle åndsverk i kunst- og håndverksundervisningen* blir utdypet i denne artikkelen.

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kan kopiering og kulturelle referanser brukes som interpikturale verktøy i studenters bildeskaping?* Og 4: *Hvordan kan studenter utvikle evne til å gjøre opphavsrettslige vurderinger gjennom å reflektere over egne interpikturale prosesser?* blir belyst i avhandlingens tredje artikkel *Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping: Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen* (Bergman, 2021b).

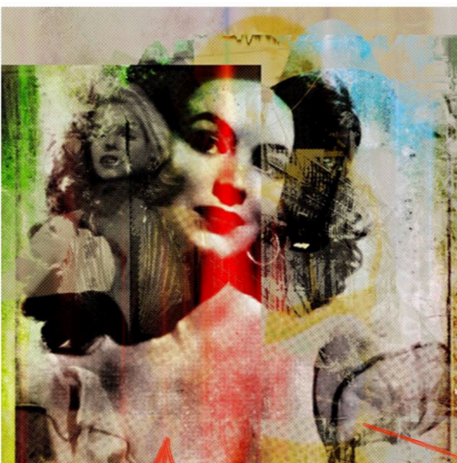
Artikkelens tema er kopiering som verktøy i bildeskapende prosesser og etiske og opphavsrettslige utfordringer i den forbindelse. Artikkelen bygger på en kvalitativ casestudie, basert på Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015), hvor temaet undersøkes gjennom et undervisningsopplegg med studenter i emnet Visuell kommunikasjon i en lærerutdanning. Studenters interpikturale, visuelle verk og skriftlige refleksjoner er gjenstand for analyse, kategorisering og drøfting. Det utvikles en analysemodell for skapende prosesser som grunnlag for interpikturallitterasitet. Artikkelen gir bidrag til hvordan kunnskap om opphavsrett kan tilegnes i dagens visuelle delingskultur, spesielt med tanke på å forstå kopiering og kulturelle referanser i didaktisk kontekst. Den overordnede problemstillingens fokus på kopiering som verktøy *for å øve ansvarlig bruk av visuelle åndsverk i kunst- og håndverksundervisning* blir utforsket i denne artikkelen.

1.6 Artikkelenes indre sammenheng og kobling til tre fagfelt

Illustrasjonen (figur 2) viser de tre artiklenes relasjon til fagfeltene jus, kunst og undervisning. I første artikkel hentes eksemplene som analyseres fra eksisterende **juridiske tvister** hvor opphavsrettsvernet har vært utfordret. Mitt perspektiv er didaktisk, og resultatene knyttes derfor til undervisning i Kunst og håndverk (illustrert med pil tilbake til fagfeltet undervisning). I andre artikkel hentes eksemplene hovedsakelig fra **kunstverdenen**. Perspektivet er likevel didaktisk og gir et kunnskapsbidrag til undervisning. I tredje artikkel er både eksemplene og kunnskapsbidraget knyttet til **undervisning**.

Artikkel 1

Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder



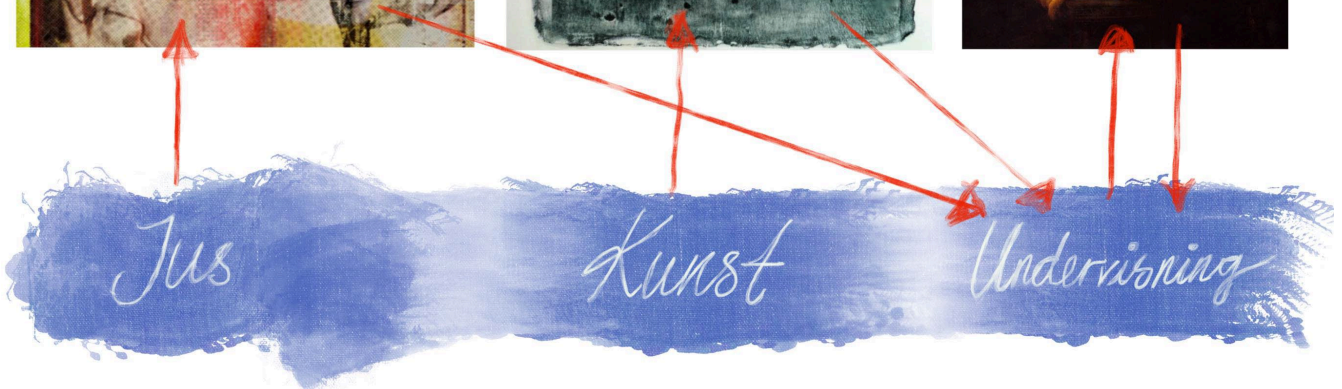
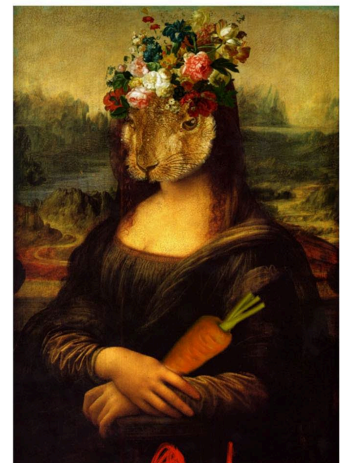
Artikkel 2

Hvilken betydning har **hvem** som kopierer ?



Artikkel 3

Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping



Figur 2 Avhandlingens tre artikler: (bilder f.v.) Jugacaro MarilynMaria 2014. - Eget arbeid 2021. - Studentarbeid.

1.6.1 Sammenheng

Den første artikkelen presenterer og åpner opp kompleksiteten i åndsverkloven for fagfeltet Kunst og håndverk, og bretter ut ulike relevante temaer for problemstillingene i de to neste artiklene. I den andre artikkelen undersøkes den samme kompleksiteten i åndsverkloven, men her brukes perspektiver fra kunstverdenen og skoleverdenen for å problematisere didaktiske utfordringer ved kopiering av åndsverk. Den tredje artikkelen er en casestudie over flere år. Her brukes temaer og utfordringer som vokste frem i de to foregående artiklene som utgangspunkt i empiriske undersøkelser fra kunst- og håndverksundervisning og didaktikk. Et analyseverktøy med seks kategorier ble utviklet på grunnlag av denne studien. De beskrives nærmere under kapittel 3.4 og 4.4. Kategoriene brukes som fagbegreper for analyse av interpikturalitet i visuelle studentarbeider. Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 2001) er brukt i utvikling av denne studien. Analyseverktøyet skal kunne nyttes av lærere i fagfeltet når de vurderer kopiering og visuelle referanser i elev- og studentarbeider.

2 Kontekstuell innramming

I det følgende utdypes kunnskapsteoretiske perspektiver fra både jusfeltet, kunstfeltet og utdanningsfeltet som danner den kontekstuelle innrammingen for studiens hovedproblemstilling.

2.1 Tilnærminger til kopiering i det juridiske landskapet

Opphavsrettsfeltet, og spesielt åndsverkloven, er den første sentrale konteksten for problemstillingene jeg undersøker. Min faglige bakgrunn er det kunst- og håndverksdidaktiske feltet, og jeg har nærmet meg åndsverklovens bestemmelser, forarbeider, juridisk teori og rettsavgjørelser fra inn- og utland fra dette ståstedet.

I dette kapitlet presenteres en kort redegjørelse for de viktigste punktene som er nødvendig for å kunne behandle opphavsrett i studiens konkrete sammenheng.

Åndsverkloven gir et opphavsrettsvern til alle skapere av litterære og kunstneriske verk. Dette vernet skal for det første sikre skapere av verk økonomiske rettigheter. Det gir opphaver, den som har laget verket, enerett til å utnytte verket økonomisk (Åndsverkloven, 2018, § 3). For det andre har vernet et sett med ideelle rettigheter utover de økonomiske. Blant annet rett til kreditering, som er retten til å bli navngitt i samsvar med god skikk, og beskyttelse mot krenkelse av verket (Åndsverkloven, 2018, § 5). *Opphaver* til et verk kan i henhold til åndsverkloven kun være fysiske personer. Et selskap eller en institusjon vil kunne få overdratt rettigheter til et verk, men vil ikke kunne være opphaver. *Vernetiden* for opphavsrett er 70 år etter utløpet av opphavers dødsår (Åndsverkloven, 2018, § 11). Etter dette vil verkene kunne brukes fritt.

For å regnes som verk i henhold til åndsverkloven, finnes det et krav om *verkshøyde* (Åndsverkloven, 2018, § 2). Dette betyr at verket skal være et resultat av eller uttrykk for individuell skapende åndsinnsetning. Det må altså være resultat av opphavers egen intellektuelle frembringelse. Det konkrete uttrykket må ha manifestert seg i en eller annen form, og kan ikke kun være en idé. Til forskjell fra patent gir opphavsretten automatisk vern når lovbestemte

vilkår som verkshøyde er oppfylt. Det er derfor ikke nødvendig med registrering for at et verk skal få vern.

Ny åndsverklov ble vedtatt i 2018. Her er noen endringer, flytting av paragrafer, korreksjoner av begrep og tilpasninger med sikte på å bli teknologinøytral, men i hovedsak er mye videreført fra den tidligere åndsverkloven fra 1961. Selv med en oppdatert åndsverklov oppstår det særlige problemstillinger i forbindelse med den digitale utviklingen. Eksempler på dette er sosiale medier og publisering på Internett. Det kan være lett å feiltolke hvis man ikke setter seg grundig inn i lovverket. Skroller vi gjennom sosiale medier som for eksempel Facebook, kan vi raskt se at mange gjenbruker eller re-publiserer bilder de har funnet på Internett. Dette er ikke nødvendigvis lovlig. Alle som gjenbruker og re-publiserer bilder har ansvar for å forstå rettighetene til opphaver og opptre kildekritisk til hvor man har hentet bildet. Enkelte gjemmer seg bak å ha handlet i god tro fordi de ikke hadde kjennskap til åndsverkloven. Men rettsvillfarelse er ingen unnskyldning, og ikke noe vi lærere kan være bekjent av i dag.

Mange sosiale medier begynner å bli gode til å oppdage opphavsrettsbrudd i det som publiseres. Imidlertid har ikke de digitale publiseringsplattformene ansvar for hva deres brukere laster opp og offentliggjør av opphavsrettslig materiale. Foreløpig finnes et ansvarsfritak etter ehandelsloven (Ehandelsloven, 2003, § 18). Ifølge dette fritaket er publiseringsplattformene først ansvarlige dersom de blir gjort oppmerksom på et opphavsrettsbrudd. De er da pålagt å forfølge bruddet. Sannsynligheten er stor for at dette snart vil bli endret. EU-direktivet *Digital Single Market* (Digitalmarkedsdirektivet, 2020) innarbeides og fører til en harmonisering av norsk rett hvor dagens ansvarsfritak i ehandelsloven trolig forsvinner (Digitalmarkedsdirektivet, 2020, art. 17). Ved en slik innføring vil mer av ansvaret for klarering ligge på publiseringsplattformene.

§ 6 *Bearbeidelser* er en av de viktigste bestemmelsene i åndsverkloven for spørsmålene jeg tar opp. Denne fastslår at opphaver ikke kan motsette seg at andre benytter hans åndsverk for å skape nye selvstendige verk (Åndsverkloven, 2018, § 6). Denne bestemmelsen har vært viktig for i det heletatt å kunne gjennomføre et undervisningsopplegg med kopiering fra eksisterende åndsverk. I tillegg er § 29 *Sitat* relevant i skolesammenheng. Bestemmelsen gir rett til å sitere fra offentliggjorte verk (Åndsverkloven, 2018, § 29). § 26 *Kopiering til privat bruk* sikrer rett til

kopiering for bruk som ikke skjer i ervervssammenheng (Åndsverkloven, 2018, § 26). § 37 *Gjengivelse av kunstverk og fotografiske verk i kritisk og vitenskapelig fremstilling og biografier* gir rett til å bruke verk i sammenhenger som ikke er av allmennopplysende karakter, og vil altså være viktig i for eksempel kritisk vitenskapelige tekster, artikler og avhandlinger som også kan publiseres digitalt så lenge det gjelder en ikke-ervertsmessig gjengivelse (Åndsverkloven, 2018, § 37).

En særlig utfordring ved vurdering av kopiering og opphavsrett er verkstyper som kunsthåndverk og design. Her betinges ofte det estetiske uttrykket av teknikk og/eller funksjon, noe som ikke i seg selv gir opphavsrettsvern. Til beskyttelse av oppfinnelser der teknikk og funksjon er avgjørende, kan man søke om patent (Patentloven, 2020). Deler av et design som ikke får beskyttelse av opphavsretten kan ofte registreres som design (Designloven, 2019) eller varemerke (Varemerkeloven, 2019).

2.1.1 Gråsoner mellom kopi og nyskapelse

Åndsverkloven beskytter de fleste kulturelle verk mot kopiering, men ikke all kopiering er forbudt. Gråsonen mellom lovlig og rettsstridig kopiering er stor. Hvis man trekker en linje mellom en klar nyskapelse på den ene siden og en klar kopi på den andre, er det vanskelig å sette et punkt der kopien er bearbeidet tilstrekkelig til å være en nyskapelse. Kunstnere, elever og andre uten formell kompetanse i opphavsrett navigerer i et landskap av mer og mindre gråsoner. Hvert tilfelle av bearbeidelse må vurderes konkret, og for lærere er det ofte helt nødvendig med både juridisk innsikt og visuell kompetanse.

I min masteroppgave undersøkte jeg gråsonene i åndsverkloven (Bergman, 2012). Ekspertene innenfor fagfeltene kunst, jus og undervisning ble intervjuet og forelagt eksempler på verk der de skulle vurdere grad av nyskapelse. Ved hjelp av konkrete objekter vurderte de hva slags bruk som var uproblematisk og hva som måtte klareres med opphaver. Ekspertene sorterte objektene i kategorien gråsoner når de inneholdt elementer som både talte for og imot nyskapelse. De påpekte at slike vurderinger ikke er absolutte, men i stor grad avhenger av perspektivet til den som ser. I studien ble de uklare grensene i åndsverkloven diskutert.

Ekspertenes grensedragning var ikke alltid sammenfallende, men var grunnlagt både i deres faglige tilhørighet og deres umiddelbare vurderinger ut fra tidligere erfaringer.

Flere av ekspertene kommenterte at åndsverkloven er bygget på et utdatert kunstsyn. Juristene påpekte at åndsverkloven er skrevet slik at teknologisk utvikling ikke endrer vilkårene for loven. Imidlertid kan det se ut til at rigide tolkninger av lovteksten ikke er forenlig med hvordan man ønsker at kulturarven skal kunne brukes.

I artikkelen *Who Owns an Interpretation?* gjør Johansson og Berge (2014) et interessant poeng ut av artists adgang til å bruke kulturelt materiale, når det regnes som lån snarere enn kopi. Selv om forfatterne diskuterer eierskap til kulturelle uttrykk fra et folkemusikkfaglig ståsted, finner jeg mye av de samme argumentene her som jeg knytter til visuell kulturarv. Johansson og Berge setter blant annet opp tre perspektiver, hvor det tredje, som setter søkelys på kreativ frihet, er interessant i denne sammenheng. I dette perspektivet motiveres kunstnerisk kreativitet gjennom lån og deling, og bygger på en forestilling om at frihet til å være kreativt skapende fremkaller en rett til å bruke det verden byr på fra et kulturelt felleseie. I artikkelen trekkes opphavsrett inn som en faktor som kan kneble friheten til å skape, i denne sammenheng fra eksisterende folkemusikk. Når lån blir omgjort til kopiering, og i neste omgang til juridisk plagiering, blir opphavsrettsbeskyttelsen av verk en trussel for kreativitet. Med denne forståelsen vil en streng håndhevelse av opphavsrett kompromittere de forhold som kreativitet og ytringsfrihet bygger på (Johansson & Berge, 2014, s. 46).

2.1.2 Frie kulturelle verk

Frie kulturelle verk er kunstneriske uttrykk av enhver art som kan brukes uten hensyn til opprinnelig opphaver. Slike kulturelle uttrykk kan fritt studeres, brukes, kopieres, bearbeides og spres av hvem som helst, til hva som helst (Möller, 2015). Argumentasjonen for at vi skal bruke frie kulturelle verk, er ifølge Möller at de fleste opphavere vil ha nytte av et system der verk gjenbrukes og bearbeides i kreative prosesser, og at denne holdningen er en berikelse av våre kulturer (2015). Verk kan være til fri bruk av ulike årsaker, blant annet fordi vernetiden har opphørt og verket inngår i det offentlige domenet, gjerne kalt «falt i det fri», eller fordi skaperen

selv har valgt å knytte det til en av de frie kulturlisensene. Eksempler på slike lisenser er Creative Commons. Ved å merke noe man har skapt med en Creative Commons-lisens, vil den som ønsker å bruke verket bli gjort oppmerksom på i hvilken grad det kan kopieres og distribueres, til hvilket medium eller format det kan oversettes, om det kan bearbeides, endres eller bygges videre på, samt om det kan brukes til kommersielle formål (CreativeCommons, 2017). I den internasjonale definisjonen av frie verk er det mulig å merke verk med en lisens hvor opphaveren frasier seg alle rettigheter, også navngivelse. I Norge brukes ikke denne CC-0 lisensen fordi åndsverkloven krever navngivelse og opphavsrett uavhengig av om opphaver selv ønsker det. Hvis verk som er merket CC-0 skal brukes og deles videre, må vi navngi opphaver i tråd med norsk lov.

I amerikansk opphavsrett finnes det et eget sett regler for fri bruk av vernede verk. Bestemmelsen heter *Fair Use* (Copyright, 2020, s. 19 § 107; Crews, 2015) og inneholder retningslinjer for hva slags bruk som må kunne aksepteres uavhengig av lisensieringer. I artikkel 1 (s. 7) redegjøres det for de fire faktorene i den amerikanske Fair Use-doktrinen.

2.2 Tilnærminger til kopiering i kunstlandskapet

Den teknologiske utviklingen har skapt bølger i kunstverdenen i lang tid. Et eksempel på dette er *The Pictures Generation*, som ble en viktig del av postmodernismen (Eklund, 2009). Den bestod av en gruppe kunstnere som utforsket kunsten gjennom approprierende strategier fra midten av 70-tallet til midten av 80-tallet. De var inspirert av konseptuell kunst og popkunst. Verkene de laget utfordret forestillinger om individualitet og kunstnerskap, og innebar gjerne et kritisk blikk på en ny generasjon massemedier (Eklund, 2009).

Professor, og konseptuell poet, Kenneth Goldsmith mener hele verden forandret seg i møte med ny teknologi, nye medier og spesielt Internett. Han sier:

There was a time before the internet and for me there's a time after the internet... We thought postmodernism back in the Eighties was really something awesome, a break with modernism, when in fact it was the end of modernism. What we couldn't see was this giant wall that came down that was called the digital, and once that wall came down the whole game changed (Shore, 2017, s. 162).

Goldsmiths poeng er at kunstverdenen forandret seg med digital teknologi og Internett. All produksjon ble endret, vi skaper, bruker og forholder oss til bilder på helt andre måter nå enn før. Han sier at hvis man ikke lager kunstverk med formål å bli kopiert, så lager man ikke kunst for det 21. århundret (Shore, 2017, s. 161). Utsagnet kan forstås som en dialog med Walter Benjamins *The work of art in the age of mechanical reproduction* (1999).

2.2.1 Fra tekst til det visuelle

Fra norskfaget er mange kjent med adaptasjon, adaptasjon og remediering (Johanson & Karlsen, 2018, s. 124). Alle er former for tilpasning av tekst til en annen størrelse eller et annet medium. For eksempel kan adaptasjon fra bok til film analyseres for å se hvordan tekster kan endres ved omforming til levende bilde. Analysemetoder som dette brukes for å gjøre elever kjent med kulturelle verk av forskjellig art, og for at de skal få erfaring med viktige metoder i tolkning og bearbeiding av tekster og narrativer. Når adaptasjon ofte brukes i en deskriptiv form fra bok til film, kan det digitale mediet remedieres til andre medieformer i mer interaktiv kommunikasjon (Johanson & Karlsen, 2018, s. 125). I tillegg brukes gjerne allusjon og konnotasjon for henvisning til mer spesifikke ord og utsagn. Allusjon henviser til noe som er kjent, gjerne et enkelt ord eller tekstlig sitat, men kan også brukes i visuelle verk hvor det henvises til ordtak eller bibelhistorier (Ingebretsen, 2008, s. 112). Konnotasjon viser til et ords tilleggsbetydning, altså det de fleste innenfor samme kultur vil assosiere med et ord, men kan også brukes om for eksempel en farge (Liestøl et al., 2009). I skolen kan slike begrep brukes for å beskrive og forstå sammensatte tekster med ulikt medieinnhold som lyd, bilde, film og animasjon.

I dagens visuelle kunstkontekst savnes imidlertid begreper som tilsvarer adaptasjon og remediering, men som i større grad involverer det særegne ved det visuelle uttrykket. Dessuten mangler fagord som kan romme kontekstuelle aspekter ved kunst. Mange av eksisterende begreper tilhører først og fremst en litterær kontekst. Fagfeltet trenger begreper om unike visuelle uttrykksformer for å forstå og snakke om kunstneriske strategier som eksisterer i kunstverdenen. I min avhandling er dette et premiss for å kunne diskutere læreres og elevers bruk av visuelle åndsverk som virkemidler i bildeskapende prosesser. Faguttrykk som eksplisitt beskriver visuelle prosesser, kan også være med på å forklare hvordan kopiering som spiller på

historiske verk kan gjøre oss kjent med kulturhistorie og kulturell arv. I de følgende avsnittene vil jeg derfor utdype noen begrep og fagord som kan brukes for å møte denne mangelen, først og fremst begrepet *interpikturalitet*.

2.2.2 Interpikturalitet

Intertekstualitet er et velkjent begrep fra litteratur og refererer til hvordan meningen i en tekst forandres med en annen tekst. På 60-tallet definerte Julia Kristeva begrepet *intertextuality* som et konsept hvor tekster skapes ut ifra en samling eksisterende tekster. Det som formidles, avhenger av leserens kulturelle bakgrunn og erfaringer med tidligere tekster (Kristeva, 1980). I Kristevas definisjon kombineres filosofi, lingvistikk og psykoanalyse i litteraturanalyser og resulterer i en polyfoni av forskjellige tekster som sammen skaper innhold og mening. Jeg innleder med Kristevas begrep her fordi denne avhandlingen fremmer et lignende konseptuelt perspektiv. Perspektivet assosieres med det intertekstuelle ved at mening skapes gjennom ulike verks innbyrdes relasjoner, men skilles også fra det tekstlige ved at det i denne sammenheng kommuniseres med bilder.

Av mangel på ord som tilsvarer intertekstualitet innenfor den visuelle kunstvitenskapen, introduserte professor og kunsthistoriker Jorunn Veiteberg begrepet *interpikturalitet* (1982, 2009). Hun definerte begrepet ut fra et kunsthistoriefaglig og vitenskapelig perspektiv, og brukte Cronqvists maleri *Trolovingen* (1974-75) som eksempel på et verk der referanser og de kopierte elementene inneholder både en tolkning og en kritisk kommentar til van Eyck sitt maleri *Arnolfinis ekteskapsinngåelse* (1434) (Veiteberg, 1982, s. 127). Veitebergs definisjoner av interpikturalitet er relevant for å forstå de visuelle samtalene mellom kjente verk fra kunsthistorien. I denne avhandlingen har jeg valgt å konkretisere bruken ytterligere innenfor en fagdidaktisk kontekst i Kunst og håndverk, og åpne for at interpikturale tolkninger kan gjøres med verk fra ulike visuelle sjangre og med ulike teknikker og materialer, digitale som analoge.

I visse sammenhenger blir *intervisualitet* brukt parallelt med intertekstualitet (Nikolajeva, 2010, s. 38-39) som begrep for å henvise til ulike typer visuelle referanser. Begrepene har fellestrekk. Primært har jeg funnet intervisualitet brukt der tolkning av bilder gjøres i en tekstuell sammenheng, som for eksempel bildebøker og barnebøker som består av både tekst og bilder.

I motsetning til intertekstualitet, som konsekvent henviser til teksters innbyrdes forhold og utveksling mellom dem, har intervisualitet ikke bare blitt brukt for å gjenkjenne forholdet mellom bilder i det visuelle domenet, men også samspillet mellom det visuelle og det verbale (Capra & Floridi, 2017). Når jeg i denne avhandlingen velger å tolke visuelle referanser som interpikturale fremfor intervisuelle, er det fordi jeg vurderer det interpikturale som mer eksplisitt koblet til visuelle verks egenart.

Interpikturalitet har flere betydningslag enn hva man vil få med lignende begreper som allusjon, adaptasjon, remediering og konnotasjon, men har ikke festet seg i den norske diskursen for visuell kunst. Interpikturalitet viser altså til at kunst ikke er uavhengig av tidligere kunst (Veiteberg, 1982, s. 127), og det presiserer samtidig at vi kan unngå assosiasjonene begrepet intertekstualitet vekker til det skrevne ord (Veiteberg, 2009, s. 13). I internasjonale tekster har jeg funnet *interpicturality* og *inter-pictorial* brukt om bilders referanser til eksisterende verk i ulike sammenhenger, men det forekommer ikke ofte og det er heller ingen definert bruk av begrepet i det engelske skriftspråket. Et interessant perspektiv er hvordan professor Dr. Kubilay Aktulum bruker *interpicturality* i en artikkel om Braun-Vegas malerier og estetiske univers. I Braun-Vegas motivverden blir interpikturalitet definert som en synkretisk (sammenblanding av ulike kulturers religioner) bruk av elementer og teknikker fra kanoniserte vestlige kunstnere og verk (Aktulum, 2010, s. 21). I tolkningen av Braun-Vegas bilder problematiseres både betrakteren og det betraktede verk, og det interpikturale utfordrer betrakterens kunnskap om prinsipper og begreper fra religionshistorien og kunstverdenen.

I avhandlingen definerer jeg den norske formen for interpikturalitet som en bredere betegnelse på sitering fra visuelle verk. Dette innebærer referanser til symbolikk og innhold og kommunikasjon verkene imellom, samt at et visuelt verk får en interpiktural verdi når ny mening oppstår gjennom bruk av ett eller flere eksisterende visuelle forelegg. Bildene kan inngå i gjensidig meningsutveksling i sammenstillingen. De tar med seg noe opprinnelig og gjenforteller dette i en ny kontekst, med nytt innhold, men alltid med et element fra det vi kan kjenne igjen.

Disse måtene å vurdere interpikturale egenskaper på kan få betydning for hvordan vi snakker om originalitet.

Tegningen under (figur 3) er eget arbeid som eksempel på kopiering med bruk av motiv og symbolikk på en interpikeurell måte.



Figur 3 Eget arbeid (2020)

Forelegget *The Great Wave off Kanagawa* (Figur 4) av den japanske kunstneren Katsushika Hokusai er et tresnitt hvor tre fiskebåter er i ferd med å bli slukt av en frådende bølge. Verket er det mest kjente bildet fra Hokusais serie på 36 bilder som viser utsikten til Japans hellige fjell Fuji. I originalverket er det toppen av fjellet som kommer til syne i horisonten. Men i den interpikeurelle tolkningen har det hellige fjellet byttet plass med et redningsskip. I forgrunnen ser man en gummibåt overfylt med flyktninger som er i ferd med å forsvinne i bølgene.



Figur 4 Katsushika Hokusai *The Great Wave off Kanagawa* (1832) - British Museum of Art

Hvis man isolert sammenligner komposisjon og detaljer i bølgen, og ikke går i dybden på teknikk, fargebruk og nye narrative elementer, er dette visuelt sett en kopi av The Great Wave off Kanagawa. Innholdsmessig er de to bildene forskjellige, men kopien både bruker og bygger videre på symbolikk fra originalen. Kopien gjør ingen inngripen i betydningen til originalen, men kan likevel ha som funksjon å bli bedre kjent med hva det berømte Japanske kunstverket symboliserer. Hvis man tidligere har betraktet The Great Wave off Kanagawa, og kanskje også reflektert over hvor utsatte de små fiskebåtene er for den enorme bølgen, vil det likevel være mulig at det interpikeurelle verket har bidratt til en utvidet visuell og estetisk opplevelse av verket.

I denne avhandlingen undersøker jeg om bruk av kopiering på en interpikeurell måte, istedenfor ren copy/paste, kan tilføre skolefaget og fagfeltet Kunst og håndverk faglige begreper som kan være fruktbare for lærere, studenter og elever når de skal skape og snakke om estetiske uttrykk og kulturell arv.

2.2.3 Litterasitet

I forskning og utdanning brukes ofte begrepet *literacy*. Det defineres i det engelske språket som evnen til å lese og skrive, men innenfor spesifikke fagområder kan det vise til en kombinasjon av kunnskap, ferdighet og kompetanse. På norsk anvendes gjerne *ferdigheter* eller *kompetanse*, uten klare skillelinjer, som ensbetydende med literacy (Hatlevik et al., 2013, s. 38). En direkte oversettelse kan være vanskelig fordi engelsk literacy ikke er synonymt med norsk kompetanse. For å rydde litt i begrepene inneholder den engelske varianten evnen til å lese og skrive, og i tillegg handler det om å forstå og tolke, å uttrykke seg, å kommunisere, og å være kritisk deltakende i samfunnet. I dag finnes mange og varierte teknologier som krever disse evnene, derfor trengs også ulike *literacies*. Eksempler på slike er *digital literacy*, *media literacy*, *visual literacy*, *remix literacy* med mer. I den engelske forståelsen kan man ikke bli *literate* kun gjennom å tilegne seg bestemte *competencies* eller *skills*. Det kreves også bevissthet på et teoretisk og kognitivt nivå. Den engelske forståelsen av literacy ligner bruken av ordet *kompetanse* i læreplanen: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og

situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). En oversettelse til norsk kompetanse peker imidlertid ikke bare på en samling ferdigheter innenfor et bestemt område eller for et bestemt formål, slik competence gjør på engelsk. Kompetanse på norsk kan romme både ferdigheter og kunnskaper. Ferdigheter kan for eksempel være teknikker eller prosedyrer, og de kan være både generelle eller helt fagspesifikke.

I avhandlingen har jeg valgt å bruke den direkte oversettelsen *litterasitet*, som jeg mener rommer innholdet i det engelske faguttrykket best.

Visuell litterasitet. Grunnleggeren av International Visual Literacy Association, John Debes, definerte i 1969 Visual Literacy som kompetanse i å se og tolke visuelle objekter og symboler, både menneskeskapte og naturens egne, og han mente disse kompetansene var helt nødvendige for menneskelig læring (Debes, 1969; Harrison, u.å.; IVLA, 2020). Begrepet *visuell litterasitet* favner vidt, men for denne avhandlingen knytter jeg det til betydningen: å kommunisere med andre gjennom visuelle uttrykk, og forstå og glede seg over mesterverk i vår visuelle kulturarv (ACRL, 2011). Professor Liv Merete Nielsen kobler begrepet til tegnekompetanse (2000). I dette perspektivet utvikles visuell litterasitet gjennom å iakttatte tegninger, forstå tegninger og praktisere tegning. Kopien av The Great Wave off Kanagawa (figur 3) er ikke egnet som eksempel på å trene tegneferdigheter med papir og blyant, men kan i denne sammenheng sees som et eksempel på å lese grammatikken i et motiv og gjengi det som er relevant for et eget uttrykk.

Digital litterasitet viser til forståelsen av å bruke digitale hjelpemidler på flere måter enn lesing, skriving og regning. Det dekker også tekster som er satt sammen med flere media, gjerne lyd og bilde, og refereres ofte til som multimodale tekster (Erstad, 2010).

I denne avhandlingen er fokuset for digital litterasitet behandlingen av visuelle verk som malerier og fotografier. Visuelle verk har i min studie blitt utforsket gjennom digital programvare, og bildebehandlingen har spent fra avansert manipulasjon i Photoshop til enkle tegneøvelser med digitalt tegnebrett. Kopien av The Great Wave off Kanagawa er eksempel på det siste. Et viktig aspekt ved digital litterasitet er kjennskap til og forståelse av rettigheter til det materiale man bruker, enten det er tekst, lyd eller bilde, og min studie setter søkelys på hvordan man kan bygge digital litterasitet i behandling av bilder.

Remiks litterasitet trekker på veletablerte kommunikasjonsformer som retorikk, metaforer og symboler, men også assosiative og relasjonelle forbindelser for å skape nye betydninger. Det er en måte å være skapende og kommunisere på som oppstår i skjæringspunktet mellom digital kultur og ungdomskultur. Remiksing kan utfordre gamle historier og samtidig konstruere nye gjennom bearbeidelse av eksisterende kulturelle verk (Pegrum et al., 2018, s. 10). I kopien av *The Great Wave off Kanagawa* spilles det videre på motivets komposisjon og symbolikk med nytt meningsinnhold. Man må forstå fjellets posisjon i originalverket, både visuelt og som religionshistorisk symbolikk, for å kunne bruke remiksing som kommuniserende virkemiddel.

Det som imidlertid skiller remiks-litterasitet fra interpikturalitet slik det er brukt i denne avhandlingen, er den etiske siden. Remiksprosessene stiller ingen krav til kreditering av opphaver eller henvisning til de ulike forelegg.

Appropriasjonskunst. Den kunstneriske strategien appropriasjon bruker gjerne andres venede åndsverk som forelegg, ofte for å argumentere mot selve ideen om et originalt verk. Appropriasjonskunstnere som *The Photo Generation* fra 80-tallet jobbet med kopistrategier som selv i dag er vanskelig å behandle innenfor opphavsretten. Et eksempel er verket *After Walker Evans* (1981) av Sherrie Levine. Levines verk er en direkte fotokopi av et verk av Walker Evans. Det er vanskelig å se hva som er kopi, og hva som evt. er Levines eget uttrykk. I artikkel 1 diskuterer jeg dette eksemplet. I appropriasjonskunst kan slike metoder være selve poenget, kunst som kritiserer originaliteten ved kunst.

Eksemplet med kopieringen av *The Great Wave off Kanagawa* inneholder noen approprierende fremgangsmåter, blant annet det sorte omrisset og bølgene tegnet etter forelegget, men det har også selvstendige elementer. Vurderingen av om det krenker forelegget ligger her i hva som snakker høyest, om det er Hokusais estetiske uttrykk man opplever ved å se remiksen, eller om det har oppstått noe nytt, og i hvilken grad det nye endrer eller overdøver det opprinnelige.

2.3 Tilnærminger til kopiering i utdanningslandskapet

2.3.1 Fagens fornyelse 2020

I 2020 ble læreplanene i grunnskolen og videregående skole fornyet, og de nye planene innføres gradvis mellom høsten 2020 og 2023. Hovedmålet med en fornyelse av læreplanene har vært å sikre elevene varig kunnskap og forståelse og gjøre dem godt rustet for deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv, som med teknologisk utvikling er i rask endring (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6, 14, 44). I de nye læreplanene løftes elevmedvirkning, tverrfaglig arbeid og dybdelæring frem som sentrale aspekter, hvor spesielt det siste er vesentlig for å kunne forstå sammenhenger mellom lovverk og de rettigheter, muligheter og begrensninger det skaper for arbeid med åndsverk.

Dybdelæring er mer enn faglig fordypning. Det handler om at det elevene gjør i en læringssituasjon, skal utvikles til en forståelse som er anvendelig i andre situasjoner. Tanken er at gjennom inngående fordypelse vil læringen bli overførbar. Av utdanningsdirektoratet defineres dybdelæring: «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det innebærer refleksjon over læringen, og hvordan kunnskapen kan brukes i nye sammenhenger. Som vist innledningsvis har den digitale utviklingen av kommunikasjonssamfunnet ført til endringer i hvordan vi tilegner oss kunnskap, og i læreplanverket betyr dette at elevene skal utvikle kompetanse for en framtid som endrer seg raskt (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I overordnet del beskrives opplæringens verdigrunnlag som utvikling av evne til å foreta etiske vurderinger, og det pekes på dybdelæringsprosesser for utvikling av elevers holdninger, dømmekraft og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med andre ord er det nedfelt i gjeldende læreplaner at elever skal lære kritisk tenkning og etisk bevissthet gjennom mange av skolens fagområder. I faget Kunst og håndverk vil dette eksempelvis innebære at elevene skal bli i stand til å behandle kunstverk og kulturarv på reflektert og ansvarlig vis, fordi dette også har betydning for praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid.

2.3.2 Fagfornyelsens fokus på opphavsrett

I læreplanens overordnede del, punkt 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* ligger det mye som kan relateres til hvordan vi jobber med opphavsrett i faget Kunst og håndverk. Avsnittet trekker frem at barns møte med kulturelle uttrykk utvikler deres estetiske sans, og at elevene gjennom skapende prosesser skal utvikle «evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Slike evner er avgjørende for å være kritiske og deltakende i en delingskultur, og de kan utvikles gjennom bildeskapende arbeid med ansvarlig behandling av kulturarv og kulturelle uttrykk fra vår samtid.

I fagplanen for Kunst og håndverk finner vi kjerneelementer for faget som er direkte knyttet til kritisk og deltakende bruk av kulturelle uttrykk. I avsnittet *kulturforståelse* argumenteres det for at elever skal kunne jobbe kreativt skapende med viktige kunstverk i vår samtid: «Kunnskap om visuell og materiell kultur gir grunnlag for å ta bevisste valg som forbruker og medborger og i eget skapende arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette kan tolkes slik at for å oppnå kulturforståelse, skal elevene oppleve, bli inspirert og jobbe skapende med samtidens visuelle, kulturelle uttrykk og kulturarv. Å utvikle slik bevissthet innebærer at elever må anvende vernet materiale, og at de må håndtere det på ansvarlig måte, altså ikke kun bruke verk som har falt i det fri fordi de er fra før 1900-tallet, eller verk som er merket med en gjenbrukslisens og ofte er mindre betydningsfulle.

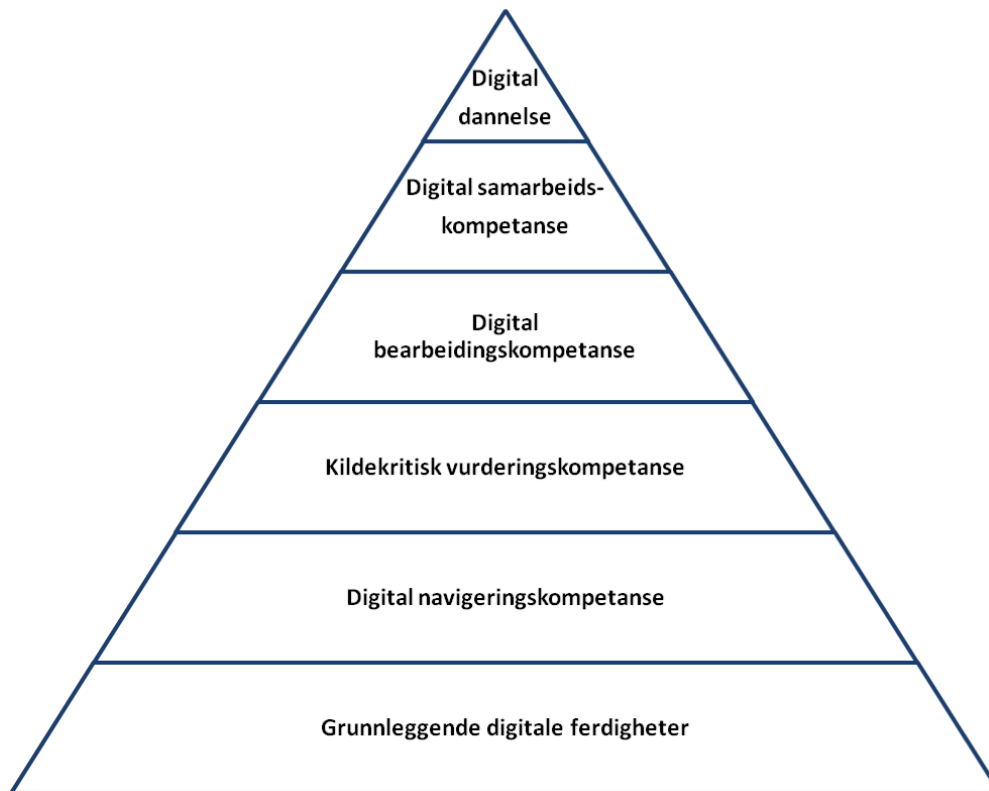
Med Kunnskapsløftet 2006 ble forståelse for digital teknologi og bruk av nye digitale medier innført i den grunnleggende ferdigheten: «Å kunne bruke digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 93). Formuleringene under denne ferdigheten er ment å skulle tilpasse læreplanene i alle fag til den digitale samfunnsutviklingen. De er videre utviklet som nødvendig kompetanse i hvert fag for å berede elever til deltakelse i både utdanning, jobb og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). I ny læreplan er deltakelse i den digitale samfunnsutviklingen ytterligere presisert. Ett punkt er spesielt relevant for denne avhandlingens kontekst: «Kjennskap til regler om opphavsrett og personvern når man bruker egne eller andres bilder, filmer og skapende arbeid, er vesentlig på alle trinn» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). I Kunst og håndverk i grunnskolen skal dette gjøres ved at elevene bruker digitale verktøy i egen formgivning av digitale uttrykk som formidler elevenes følelser og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Dette betyr at de må bruke

eksisterende åndsverk, bearbeide, og kanskje skape noe nytt og selvstendig. Imidlertid kan det stilles spørsmål om hvorvidt fagfornyelsen har vektlagt kildekritikk, opphavsrett og ansvarlighet ved bruk av bilder på en måte som en skole for fremtiden faktisk har behov for. Selv om det er begrenset erfaring med de nye læreplanene så langt, er mitt inntrykk at fokuset på den digitale samfunnsdeltakelsen i læreplanene i stor grad retter seg mot individet i dagens digitale samfunn, og ferdigheter i å behandle digitale verktøy, men mindre om individets ansvar i en digital kultur der tilgjengelighet, bruk og deling har og vil få en helt annen rekkevidde enn noen gang før.

2.3.3 Digitale kompetanser

For å definere *den digitale læringjeningen* har Rolf Kristian Baltzersen satt digitale kompetanser hierarkisk opp i en pyramide (Baltzersen, 2009). Det øverste av seks, nivåer defineres som *digital dannelse*. Dannelse kan være et problematisk begrep i denne sammenheng, all den tid dannelsen av et mennesket ikke er noe som foregår digitalt. Termen 'digital dannelse' brukes for det meste om kompetent håndtering av digital teknologi, og bruk av digitale verktøy, medier og ressurser. Den danske pedagogen Ove Christensen kritiserer hvordan dannelsesbegrepet stadig blir redusert til «digital ditten og datten» (2018). Førsteamanuensis Lillian Gran har problematisert digital dannelse og identitetsarbeid i sin Ph.d.-avhandling (Gran, 2020). Hun fant at det ikke foreligger en entydig forståelse av digital dannelse i skolen. Det digitale her dreier seg i hovedsak om digitale ferdigheter med vekt på brukerperspektivene, mens det helhetlige dannelsesperspektivet er fraværende. «Forståelsen av digital dannelse eksisterer mer som en mekanisk innlæring og handler om nettikette og nettvett fremfor utvikling av elevene til selvstendige, kritiske og reflekterte individer i den digitale kontekst» (Gran, 2018).

Baltzersens pyramide (figur 5) er likevel formålstjenlig i mitt perspektiv på digitale kompetanser, fordi den setter ord på og knytter vesentlige digitale kompetanser for utdanningen i det 21. århundret inn under et overordnet begrep.



Figur 5: Baltzersens digitale kompetansepyramide (Baltzersen, 2009, s. 138)

Kategoriseringen er relevant for denne avhandlingens problemstilling, hvor særlig de fire øverste nivåene er vesentlige digitale kompetanser i fagfeltet Kunst og håndverk.

Tredje og fjerde kategori knyttes til første ledd i avhandlingens problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer gir den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk* der den tredje kategorien, *digital bearbeidingskompetanse*, handler om å bruke eksisterende visuelle kilder som utgangspunkt for å skape nye verk. I tillegg til å ha kunnskap om opphavsretsregler handler det om å kunne bruke og bygge videre på andres verk, og skape helt nye verk gjennom å anvende digitale verktøy. Den fjerde kategorien, *kildekritisk vurderingskompetanse*, er en ferdighet studentene i casestudien i denne avhandlingen øver opp når de skaper bilder med bakgrunn i andres bilder. De gjør en kontinuerlig vurdering og refleksjon over kildens troverdighet, referering og kreditering av opprinnelig opphaver og risiko for krenkelse av opphavsrett under hele prosessen med å finne frem til og bearbeide bilder.

Med problemstillingens andre ledd: *hvordan kan ansvarlig bruk av åndsverk øves i kunst- og håndverksundervisning?* vil for eksempel sosial samhandling, dialog og kommunikasjon med begreper innenfor en felles referanseramme være ferdigheter og kompetanser som inngår i de to øverste nivåene *digital samarbeidskompetanse* og *digital dannelse*. Jeg vil foreslå å bruke begrepet *litterasitet* istedenfor Baltzersens digitale dannelse for det øverste nivået i pyramidene, som inkluderer alle nivåene under. Vi unngår det problematiske i å hevde at dannelsen er digital. Under punkt 2.2 *Litterasitet* redegjorde jeg for begrepet digital litterasitet i denne avhandlingens visuelle kontekst. I utdanningsammenheng defineres digital litterasitet bredere. UNESCO har publisert et globalt referanserammeverk for ferdigheter i digital litterasitet som forutsetter evnen til å få tilgang til, administrere, forstå, integrere, kommunisere, evaluere og skape informasjon trygt og hensiktsmessig gjennom digitale teknologier, inkludert datakompetanse, IKT-kompetanse, informasjonskompetanse og mediekompetanse (Law et al., 2018). Utover dette vet vi at digitale teknologier er i stadig utvikling, og digital litterasitet innebærer derfor forståelse av hvor og hvordan egen kunnskap kan oppdateres. Professor David Buckingham argumenterer for at det er behov for mer kritiske tilnærminger til digitale medier. Han løfter frem forholdet mellom det å skape og kritisk forståelse som vesentlige faktorer for digital literacy i utdanning (Buckingham, 2006, s. 274; 2015). Digital litterasitet, plassert i toppen av Baltzersens pyramide, innebærer kunnskap og kompetanse i å opptre ansvarlig og redelig på sosiale digitale plattformer, oppdatert teknologisk innsikt og evne til kritisk refleksjon over egen og andres digitale produksjon.

2.3.4 Profesjonsfaglig digital kompetanse

Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) er et retningsgivende dokument i blant annet skolepolitikk, og for lærerutdannere, lærere og lærerstudenter. Det skal bidra til økt vektlegging av digitale arbeidsformer i lærerutdanning (Kelentrić et al., 2017). Rammeverket er fortsatt i prosess og skrives stadig tydeligere frem i kompetansemål og emneplaner. Med større vekt på digitale arbeidsformer i skolen øker også kravet til etisk bevissthet og forståelse for lover og regler som gjelder på digitale plattformer. Selv om profesjonsfaglig digital kompetanse er et tydelig uttalt fokusområde, mener jeg temaet

opphavsrett og åndsverk i en digital delingskultur er et av de minst utviklede temaene i rammeverket.

Av de 7 PfdK-ene i rammeverket er det *Etikk* som i størst grad rommer personvern og opphavsrett. Det legges vekt på at lærere skal ha innsikt i lovverk og etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det digitale og demokratiske samfunnet. Læreren skal bidra til å utvikle elevenes digitale dømmekraft, forståelse og evne til å handle i tråd med dette (Kelentrić et al., 2017, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2018). Jeg går ikke i detalj på innholdet i rammeverket her, men det er viktig i avhandlingens perspektiv fordi det legger vekt på at fremtidens undervisning, i alle fag, i større grad må aktualisere og diskutere etiske og opphavsrettslige problemstillinger i en digital delingskultur.

2.3.5 Undervisning i en digital tid

For mennesker har læring alltid handlet om å skape nytt av det som finnes fra før, enten det gjelder kunnskap eller konkrete ting. Professor i pedagogisk psykologi, Roger Säljö, sier menneskelig læring og kunnskap svinger mellom resonnement, sosial interaksjon og manipulering av gjenstander som finnes i verden (Säljö, 2010, s. 56). Å ha kompetanse til å delta i en mer og mer digital og teknologisk verden involverer noe annet enn mestring av redskaper som kniver, hammer, bøker, papir og blyant.

De som vokste opp med digital teknologi som naturlig del av sitt dagligliv, er dem vi i dag kan kalle den digitale generasjonen. Vestlige land er storbrukere av digital teknologi, og voksne som unge bruker i dag sosiale medier. De som er født etter 80-tallet, omtales i denne sammenheng ofte som *digitalt innfødte* (Bennett et al., 2009; Gaston, 2006; Hakkarainen et al., 2015; Prensky, 2001). Digitalt innfødte bruker digitale verktøy for problemløsning og kunnskapskonstruksjon. Den franske psykologen Ozana Budâu har sammen med flere forskere studert hvordan digitalt innfødte søker og behandler informasjon. I en gjennomgang av psykologifaglige artikler og kognitive studier har hun sett at metodene de bruker er vesentlig endret (Budâu, 2011). De digitalt innfødte velger visuell informasjon fremfor informasjon fra tradisjonelle tekster, og foretrekker multimedia-læring som gir andre muligheter og krever nye

ferdigheter av både produsent og mottaker (Budâu, 2011, s. 118). Et interessant perspektiv som nyanserer dette bildet, er fra studien *Sociodigital Revolution: Digital Natives vs Digital Immigrants* (Hakkarainen et al., 2015). Her identifiseres det at det er få digitalt innfødte som virkelig kjenner teknologien eller kan bruke den på kreative og utviklende måter (Hakkarainen et al., 2015). I min problemstilling har dette betydning for hvordan digitalt innfødte forstår åndsverk, egne eller andres, og hvorvidt de kan håndtere vernede verk på ansvarlig måte.

Digitaliseringsstrategier i *Framtid, fornyelse og digitalisering* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og data fra kartleggingen *Digital tilstand 2018* tyder på behov for mer pedagogisk bruk av digital teknologi både i undervisning, læring og vurdering (Diku, 2020, s. 10). Rapportene peker på økende behov for å kunne tilpasse innhold, format og miljø i dagens utdanning til den digitale generasjonens læringsmetoder. Budâus forskning karakteriserer dette som behov vi bare har sett begynnelsen på, og problematiserer at undervisningsstrategiene vi nå har ikke vil takle digitalt innfødtes læringssegenskaper (Budâu, 2011, s. 128). Hun peker på at teknologisk utvikling har forandret læringsprosessene. Læring er i dag å tilegne seg informasjonsferdigheter, det er tilpasningsevne, problemløsning, kommunikasjon, kritisk tenkning og undersøkende prosesser (Budâu, 2011, s. 118). Gjennom *The Knowledge Creation Metaphor* identifiserer Paavola & Hakkarainen at læring i en digital tid i stor grad kommer som et resultat av aktivitet, erfaring og refleksjon, og ikke kun foregår som prosesser i enkeltpersoners sinn (2005).

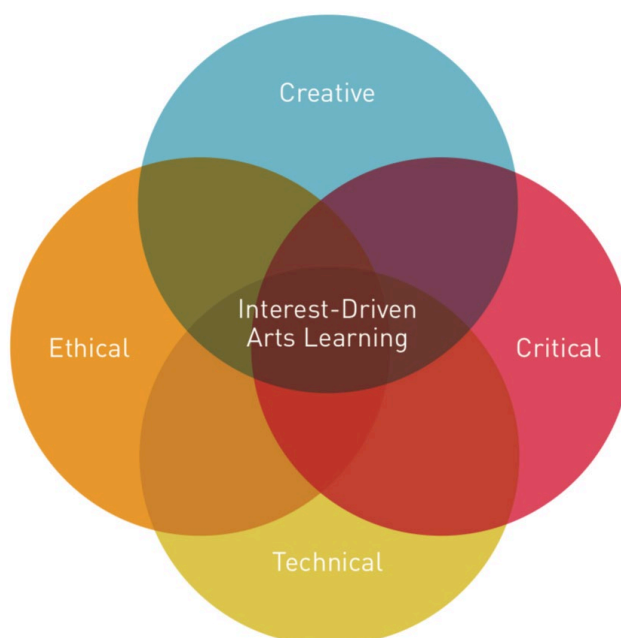
2.3.6 Interessedrevet kunstillæring

I studien *New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age* så skoleforskeren Kylie Pepler at transformativ teknologi brukes i større og mer avansert grad når ungdom lærer seg nye ting, uttrykker seg og deler med venner og verden fra eget interesseområde (2013, s. 10). Transformativ teknologi er teknologi som har endret vår bruk og oppfatning av verden, for eksempel digitale søkemotorer, sosiale medier og kunstig intelligens, og som skaper nye muligheter i undervisning, for samarbeid med mer. Web 2.0 var en transformativ teknologi, og iPad og Skype rapporteres som viktige transformativ teknologi for undervisning (Fingal, 2019). For mitt forskningsfokus er disse teknologiene viktige for å finne og bruke eksisterende

materiale, og til å lære å utvikle egne uttrykk. Det funne materialet kan være bundet av rettigheter og begrensninger som det er viktig at undervisningen adresserer.

Peppler undersøkte hvordan ungdom i en skolefritidsordning brukte transformativ teknologi for å lære, dele og skape personlige uttrykk (2013, s. 6). Hennes fokus var hva de unge valgte og hvilke teknologiske hjelpemidler de brukte. Studien viste at de som skapte bilder, film, lyd og spill gjennom prosessen, utviklet seg fra forbrukere til medskapere og medvirket til demokratisering av kunnskap. Et annet poeng var at ungdommene utviklet sin vurderingsevne og kritiske refleksjon over populærkulturelle fenomener, og at de som refererte til eksisterende kulturelle uttrykk mest sannsynlig ville fortsette med kreativt skapende arbeid (Peppler, 2007; 2013, s. 20).

I samarbeid med professor Yasmin B. Kafai har Peppler utviklet et analysesystem med tabell for ulike praksiser som inngår i DIY-aktiviteter (Do-It-Yourself). På bakgrunn av dette arbeidet har Peppler utviklet et Venn-diagram for forskning på de tidligere nevnte kunstpraksisene. Diagrammet (figur 6) konseptualiserer skjæringspunktene mellom de overlappende praksisene. Der Peplers fire sirkler møtes, finnes utgangspunktet for det hun definerer som ungdommers interessedrevne kunstpraksiser.



Figur 6 Venn-diagram over kryssende kjernepraksiser i interessedrevet kunstlæring (Peppler, 2013, s. 22)

I denne avhandlingens problemstilling knyttes praksisene fra Peplers diagram til praksiser som etablerte seg i min casestudie med faglærerstudenter. *Etiske, tekniske og skapende* praksiser brukes videre i egen definisjon av *interpiktorell litterasitet*.

2.3.7 Performativitet i undervisning

Før den teknologiske utviklingen ga oss de muligheter vi har i dag, var undervisningen preget av nøyaktig reproduksjon av den kunnskapen som allerede fantes (Säljö, 2016, s. 175). Nå er kunnskap tilgjengelig over alt, hele tiden, og det er naturlig at undervisning åpner opp for mer kreativitet og performativitet. Det som læres, må kunne omformes og brukes til å løse utfordringer i nye situasjoner. Læring gjøres i en *skapende prosess* (Säljö, 2016, s. 174). Performativitet i undervisningen kobler jeg til dybdelæring slik det brukes i dagens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Meningsdannelse er sentralt, og som lærere ønsker vi ofte at elever skal bruke erfaringer fra en oppgave eller undervisningsøkt for å integrere ny kunnskap med det de kjenner fra før. I dybdelæring ligger ikke det meningsfulle i selve verket eller gjenstanden for læring, men i hvordan undervisningssituasjonen leder til læring som elevene tar med seg i nye situasjoner.

Performativitet handler også om å kunne sette ord på den nye kunnskapen, altså at både lærere og elever begrepsliggjør det de lærer. I Kunst og håndverk vil for eksempel det å dekonstruere verk, tolke bilder og sette ord på handlinger og virkemidler bidra til å bygge kompetanse til å forstå verk i andre sjangre. Gjennom tolkning av et bilde kan elever utvikle verktøy som hjelper dem til å se nye sammenhenger i for eksempel film eller musikk. Imidlertid peker Säljö på at slik overføring er vanskelig å dokumentere. Lærere ser ofte at elevene ikke klarer å nyttiggjøre seg kunnskap fra en sammenheng over i en annen, selv om de har lært det prinsipielle (Säljö, 2016, s. 129).

Undervisning i et performativt perspektiv handler om noe mer enn Deweys «Learning by doing» (Dewey, 1997). Med dette mener jeg at performativitet handler om å forstå verden gjennom estetisk skapende virksomhet, i verden og med verden. Det skapende foregår i elevene som både kroppslige og kognitive prosesser. Hendene former, øynene former, inntrykk og tanker former, og gjennom formingen skapes mening og innhold. Kopiering som begrep gir ikke i seg

selv assosiasjoner til en slik forståelse av performativitet, men ved å bruke kopiering som verktøy i skapende prosesser gjøres erfaringer både med kropp og hode. Kopiering blir verktøy for læring og ikke kun ferdighetstrening med digitale verktøy. I tillegg omfatter selve kopieringen en etisk dimensjon, der man må ta hensyn til opphaver og forstå konsekvensene av sine handlinger. Det blir et element av refleksjon i handlingsprosessen når det skapende også må omfatte etiske perspektiver. Dette vil innebære en interpiktorell performativitet.

2.3.8 U-kreativitet som læringsprosess

Undersøkelsen som er grunnlaget for artikkel 3, er inspirert av tidligere studier av undervisningsopplegg hvor lærere på ulike måter har argumentert for og utfordret elever og studenter i skapende prosesser med lånt materiale. I det følgende vil jeg redegjøre for de viktigste perspektivene som disse tidligere studiene har bidratt til i presiseringen av min problemstilling og utviklingen av min metode.

Professor og skoleforsker Tarja Karlsson Häikiö mener at vi stadig omringes mer og mer av visuelle inntrykk fra informasjonssamfunnet, og at dette påvirker barns egen evne til å forstå og uttrykke seg selv med visuelle verktøy. Hun løfter også fram bildenes store potensial som kunnskapsbærere i skolen. I sin doktoravhandling setter hun imidlertid spørsmålstegn ved hva slags påvirkning medialisering har hatt på barns bildebevissthet. Medialisering forstås her som massemediers påvirkning på samfunn og kultur, og det visuelle miljøet barn omgis av. Hun viser blant annet til at det er behov for kompetanse i å dekonstruere og tolke bilders kunnskap. (Häikiö, 2007, s. 268). Evnen kommer ikke av seg selv, men må trenes med ulike modeller for å tolke meningsbærende elementer i dagens komplekse billedverden (Häikiö, 2007, s. 268, 269). Informasjonssamfunnet var tidligere dominert av en teksttradisjon og en-til-en kultur, mens i dag består kildene til informasjon av en mer visuell kultur og en digital delingskultur. Da Häikiö gjorde sin studie, så hun at den samtidige visuelle kunsten ofte søkte å utfordre omkringliggende kultur og eksisterende kunst. Digitale verktøy ble brukt for å gjenbruke, reflektere og kritisere den eksisterende kulturen.

I Häikiös undersøkelse av barns estetiske læreprosesser utviklet hun en metode der barn gjennom metakognitive prosesser skapte bilder i tre steg. Første steg var å tegne av forelegget

- *Avbilda*, som fremmet grundigere kjennskap til alle motivets elementer. Andre steg var å male motivet - *Omskapa*, hvilket tilbød en friere tolkningsmulighet. Tredje steg var egen tolkning - *Nyskapa*, hvor barna fikk tolke forelegget i sitt eget uttrykk (Häikiö, 2007, s. 267). Oppgavene førte til et samspill mellom barnas hukommelse og fantasi, og den problematiserende arbeidsprosessen skapte nye utfordringer de måtte løse.

Innenfor fagfeltet litteratur og poesi har professor Kenneth Goldsmith utviklet et undervisningsopplegg for universitetsstudenter som snur «u-kreativitet» til kreativitet. Opplegget kalles *Uncreative Writing* (2011), hvor gjenbruk, kopiering, plagiering og stjeling fra andres tekster belønnes. Goldsmith sier «*the suppression of self-expression is impossible*» (2011, s. 9), og han ber studentene forsvare noe de ikke selv har forfattet. Metodene tvinger studentene til å reflektere over hva som gjør et verk originalt, og om noe selvstendig kan oppstå fra allerede eksisterende materiale. Prosessen med å kopiere eller plagiere handler om valg. Man velger noe og utelater noe annet, og disse valgene mener Goldsmith vi aldri har lært å verdsette. Selv om perspektivet er fra litteraturverdenen, er poenget det samme som i problemstillingene jeg undersøker. Vi legger begge vekt på at i kopiering og etterligning er valg av hva som kopieres og valg av hva som utelates like viktige.

Professor Marjorie Perloff har et perspektiv på originalitet som innebærer at dagens kunstnere komponerer og konstruerer nye verk ut ifra tilgjengelig eksisterende materiale. I boka *Unoriginal Genius* (Perloff, 2010) poengterer hun at valg i prosessen er viktige. I tillegg vektlegger hun at hvordan det kopierte materialet bearbeides, har stor betydning for om det er genialt eller bare u-originalt. Det er ofte graden av bearbeidelse som bestemmer hvor selvstendig det nye verket blir, og hvordan det interpikturale kommer til uttrykk.

Professor Helene Illeris beskriver og drøfter et undervisningsopplegg som ble gjennomført av en dansk kunst- og håndverkslærer. Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i tradisjonell mesterlæring, hvor poenget var at en lærling tilegner seg ferdigheter og taus kunnskap gjennom å observere hva mesteren gjør (Lave & Wenger, 1991; Polanyi, 1962). Elevene i dette opplegget ble imidlertid utfordret til å velge ut kunstverk de likte, og deretter kopiere så nøyaktig som mulig (Illeris, 2000; Larsen, 1991). Den danske læreren, Larsen, avdekket flere elevers sterke moralske reaksjoner mot denne undervisningsformen, og fikk i gang diskusjoner

hvor de drøftet om ettergjøring av kunstverk var ulovlig, og om det endret forståelsen av originalitet.

2.4 Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping i skolen

Å kopiere eller sette sammen elementer fra det noen andre har laget er ikke noe nytt, eller noe som bare tilhører en digital verden. Mennesker har funnet nytte og glede i å utbedre, omforme, tilpasse og kombinere redskaper og produkter for eget behov lenge før den digitale teknologiens inntog. I digital kopiering og remiksing ligger mye av den samme motivasjonen til grunn. Ungdom interesserer seg for praksiser som innebærer kopiering og remiksing fordi det lar dem utforske inspirerende kunstneriske uttrykk og deretter produsere sine egne versjoner på bakgrunn av dette (Jenkins, 2006, s. 147).

Kopiering praktiseres innenfor mange fagdisipliner og med ulike metoder. I litteratur er sitater og oversettelser helt selvfølgelige praksiser, og i musikk er sampling en godt innarbeidet form for appropriasjon. I remiks og appropriasjonsprosesser transformeres for eksempel eksisterende musikkstykker til helt nye og selvstendige versjoner. Ved å innlemme remikspraksiser i undervisningen med ulike typer kulturelle uttrykk kan lærere legge til rette for at elevene gjør erfaringer med bruk av andres åndsverk. Prosessene kan gi elevene verktøy til å samle og bruke andres materiale og omskape det til sitt eget. De blir da selv skapere, de må se for seg hvem de skaper for, og i hvilken kontekst det de lager skal oppleves. Skal verket publiseres i en offentlig sfære, som sosiale medier, er de avhengige av å reflektere over om de har brukt andres åndsverk på opphavsrettskrenkende måter og vurdere om de må hente inn tillatelse og betale vederlag.

2.4.1 Litterasitater i kunst- og håndverkdidaktisk sammenheng

Kunst og håndverkslærere har et ansvar og en egnet posisjon for å hjelpe elever til å utvikle sitt kritiske blikk og sine tolkningsferdigheter når de møtes av kulturens visuelle uttrykk. Lærere fra

dette fagfeltet har estetisk erfaring og kunnskap som er viktig for en visuell litterasitet. Førsteamanuensis Linda Knight, med spesialfelt innenfor barn og digitale medier, påpeker at det er viktig at det nettopp er lærere fra kunstfeltet som har ansvar for å formidle gode modeller for tolkning av visuell kunst. Hennes argument er at lærere som ikke har denne kompetansen, vil kunne anvende upassende tolkningsmodeller, eller estetisk forståelse som er knyttet til en annen kunsthistorisk tid og posisjon, ved tolkning av postmoderne, digitale og virtuelle verk. Uten riktig tolkningsmodell kan man risikere å gå glipp av verkenes subtile symbolikk (Knight, 2010, s. 238).

Det finnes argumenter for å se visuell litterasitet i et bredere nedslagsfelt. Å kunne visualisere sine ideer og det man ønsker å formidle er en kompetanse for fremtiden (Nielsen, 2000; 2013, s. 2081). For eksempel vil det å forstå tegninger og kunne gjengi karakteristiske elementer fra visuelle verk være en visuell litterasitet som er relevant for andre fagområder. Nielsen poengterer at avgjørelser innenfor medisinfaglige og ingeniørfaglige felt i stor grad gjøres på bakgrunn av bilderepresentasjoner, men at også ideer, holdninger og politikk stadig oftere kommuniseres visuelt (Nielsen, 2013, s. 2081). Poenget er at det er avgjørende å kunne forstå visuelle representasjoner innenfor mange fagfelt, og at det derfor er viktig å styrke visuell litterasitet i grunnopplæringen.

Digital litterasitet har fått økt fokus både i læreplanen fra 2006 og læreplanen som trådte i kraft 2020. Kartleggingsrapporten *Monitor* identifiserte i 2013 flere viktige utfordringer ved digitale mestringsområder i skolen, og argumenterte for å etablere en bredere oppfatning av digital litterasitet. I følge Hatlevik skal det favne prosesser og kunnskap fra å demonstrere digitale ferdigheter i bruk av spesifikk programvare til kreativitet i produksjon av digitalt materiale, etisk skjønn, kritisk tenking og samarbeid (Hatlevik et al., 2013, s. 39-40). For fagfeltet Kunst og håndverk krever dette å se digital bildebehandling i en større sammenheng. Visuelt materiale må kunne utforskes med kritisk forståelse av både opphavsrett og delingskultur. I denne avhandlingens studier viser jeg eksempler på arbeidsmåter i Kunst og håndverk som ivaretar disse etterspurte mestringsområdene. Det er lagt vekt på undervisning med utforskende bruk av digital programvare for en fruktbar skapende prosess, men som samtidig utfordrer det etiske ansvaret. I en slik pedagogisk tilnærming kan interpikeurell litterasitet utvikles. De skapende prosessene med å bearbeide eksisterende kulturelle verk fører til at elever både må reflektere og handle kritisk når de kommuniserer egne nye ideer og skaper nye verk. Refleksjon gir dypere

innsikt i visuelle forelegg, deres betydning eller underliggende historie, enten det er kjente malerier og fotografier, 3-dimensjonale kunstverk og arkitektur eller medieuttrykk som er utgangspunktet. Elever kan med mye større trygghet gjenbruke eksisterende kunst og kultur som byggesteiner for å formidle sitt budskap, i sitt eget unike perspektiv.

Kunstretningen appropriasjon går lengre enn hva som er relevant for fagdidaktikken og undervisningspraksisen i Kunst og håndverk, men å forstå begrepet og strategien er viktig, fordi det er en hjelp til å se hele skalaen av ulike grader av kopiering. Mange av de opphavsrettsbeskyttede klassiske verk vi bruker i undervisning i dag, kan ha elementer av appropriasjon fra tidligere kulturelle uttrykk. Jenkins hevder at remiksing, appropriasjon og andre former for kopiering stadig blir vurdert som uakseptable metoder i kreativt skapende prosesser, og at slike metoder blir kritisert for å undergrave det autonome kunstneridealet (2006, s. 32-33). Jenkins (2007) sammenligner det å lære om kultur med det å lære om en motors funksjoner ved å plukke den fra hverandre og deretter sette den sammen på nytt. Han argumenterer med dette for at kulturelle uttrykk kan deles opp i grunnleggende byggesteiner og deretter mikses sammen på nytt, og at det er en måte å lære om verket og dets betydninger. Jeg bruker denne forståelsen i undervisningsopplegget som er grunnlaget for artikkel 3, der studenter tolker visuelle verks betydning gjennom å plukke dem fra hverandre og bygge dem opp igjen i nye uttrykk. Jeg argumenterer i den sammenheng for at å skape gjennom å remikse kan være en viktig metode for å utvikle digital kompetanse. Remiksprosesser har potensiale i utvikling av tekniske og analytiske ferdigheter, og de lar studenter skape, utforske, tenke på nye måter og gi produktive, kritiske bidrag tilbake til samfunnet (Pegrum et al., 2018, s. 10).

2.4.2 Kopiering som visuelt språk

Barn imiterer og forsøker å dekode bildene de ser. Derfor er det viktig for oss å forstå den visuelle kulturen de omgis av (Häikiö, 2007, s. 267). Imidlertid er ikke denne dekodingskompetansen medfødt, men øves gradvis i møte med visuelle tegn og symboler og meningsbærende elementer. I Häikiös studie blir det pekt på at bildeskaping ofte består av rekonstruerte og reproduserte eller imiterte uttrykk (2007, s. 21, 267). Utgangspunktet for hennes studie er det svenske bildefaget. Hun argumenterer for at bildebevissthet må trenes,

og at dette faget har en nøkkelrolle i utviklingen av visuell bevissthet, kunnskap og estetiske læringsprosesser (2007, s. 268-269).

Bilder kan åpne for refleksjoner som går ut over hva det skriftlige eller verbale språket kan. De kan brukes i kommunikasjon som et eget visuelt språk, med egne symboler og meningsbærende elementer. Et visuelt språk åpner veier til å erfare verden på helt andre måter, blant annet ved å kommunisere med sansene og skape andre assosiasjoner. Det visuelle språket åpner for andre tolkninger enn ord, men teoretiske studier har avdekket at disse er langt fra universelle (Kress & van Leeuwen, 2006). Kress og Van Leeuwen definerer den visuelle grammatikken som sosialt betinget (2006, s. 3). Slik jeg forstår det, har den visuelle grammatikken betydning for hva man observerer i et verk. Visuelt språk eller visuell litterasitet henger altså sammen med ens egen tilhørighet og bakgrunn, og vil være bestemmende for hva man tar med seg fra andres kultur og hvordan man formidler sin egen. I tillegg til kulturell tilknytning har tid vesentlig innflytelse på hvordan visuelle uttrykk tolkes. Motiver kan tolkes ulikt når det er skapt i én tidsepoke, men så skal tolkes i en annen. For eksempel vil motiver fra middelalderen representere helt andre perspektiver på kjønn og samfunn, noe vi må være bevisst når vi skal forstå referanser til slike kulturelle uttrykk med dagens kunstkontekst. Dette kan også gjelde bilder fra vår samtid, for eksempel visuelle referanser til en bestemt hendelse. Når vi får avstand til hendelsen, kan bildet også betraktes på en annen måte. I likhet med tidsperspektiver og kulturell tilhørighet har også personlige erfaringer betydning for hvordan hver enkelt tolker visuelle uttrykk.

Ifølge Ernst H. Gombrich lærer vi å tolke bilder slik vi lærer nye språk. Han forklarer læringen som en omfattende prosess, nesten vitenskapelig, der utvikling av visuelle skjemaer er avgjørende for å forstå visuelle bilder og for å lære å uttrykke seg med visuelle virkemidler. Skjemaene er bestemt utfra tidligere estetiske erfaringer, og de er grunnlaget for hva man kan forstå av de visuelle uttrykk man møter. Han bruker *pictorial representation* for uttrykk av visuell art (Gombrich, 2002). De visuelle og estetiske erfaringene vi gjør går inn i en skjemastruktur for å utvikle kompetanse i å lese visuelle verk, og etter hvert personlighet og stil i eget uttrykk. I en skapende prosess som tar utgangspunkt i å kopiere andres verk, har Gombrichs skjemateori interessante poeng. Her hevder han for eksempel at den som kopierer alltid vil forsøke å gjenskape bildet gjennom sitt nåværende skjema og tillærte ferdigheter (Gombrich, 2002, s. 309).

Jeg har i det foregående beskrevet konteksten for mine problemstillinger ved å belyse tre tilnærminger til kopiering: den juridiske siden hvor åndsverkloven begrenser og muliggjør bruk av verk, kunstverdenens kompleksitet og mangfoldige tolkningsrom og utdanningslandsapet hvor disse perspektivene skal forenes.

3 Forskningsdesign



Figur 7 Forskningsdesign

Avhandlingen inneholder tre studier med kvalitative fremgangsmåter og analysemetoder som er presentert i tre artikler. Metodene jeg har brukt i de forskjellige studiene er beskrevet i artiklene. I det følgende presenteres de metodiske grep og vitenskapelige perspektiver jeg har brukt.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I denne avhandlingen har jeg inntatt et konstruksjonistisk ståsted (Giddens & Sutton, 2013) – i den betydning at jeg anser vår kunnskap om verden som sosialt konstruert. Jeg forstår menneskelig kunnskapsproduksjon ut fra et sosiokulturelt perspektiv, og har brukt perspektiver fra teoretikere (Dewey, 2005; Gadamer, 2010; Giddens & Sutton, 2013; Harel & Papert, 1991; Kjørup, 2001; Piaget, 1973) som vektlegger meningsskaping i sosiale konstruksjoner, men som

begrepssetter prosessene ulikt. I debatten mellom de ulike perspektivene på viten er ofte bruken av begreper det springende punkt. For eksempel skiller Søren Kjørup mellom sosial konstruktivisme og konstruksjonisme (2001, s. 7), men i faglitteraturen støter man gjerne på disse begrepene brukt om hverandre. Kjørup forklarer det konstruktive som en forståelse av at den virkeligheten vi opplever og erkjenner er konstruert gjennom hvordan vi tenker og samtaler om den, og gjennom hvordan vi avbilder, beskriver og forklarer den. I Anthony Giddens' teori er den sosiale interaksjonen viktig i konstruksjonisme. Deltakere i et samfunn er sammen om å skape en felles forståelse av hva som er virkelig og sant (Giddens & Sutton, 2013). Eva Lutnæs identifiserer i sin doktoravhandling sosialkonstruksjonisme på en måte som gir mening for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Det epistemologiske grunnlaget er at vår forståelse av verden er sosialt konstruert, men vi konstruerer ikke virkeligheten i seg selv. Lutnæs bruker analogien: «jordkloden fortsetter i sin bane rundt solen helt upåvirket av om mennesker anser den som rund eller flat» (Lutnæs, 2011, s. 32).

Filosofiene konstruktivisme og konstruksjonisme har altså mye til felles når de snakker om forskning som resultat av prosesser der forskeren konstruerer kunnskap ut ifra erfaringene som gjøres, og reviderer sin forståelse fra tidligere erfaringer. Konstruktivisme som kunnskapsteoretisk posisjon tar utgangspunkt i at kunnskap utvikles gjennom handling, og at mennesket selv bidrar til konstruksjonen av og videre utvikling av kunnskap. Av de to begrepene bruker jeg sosialkonstruksjonisme. I likhet med Lutnæs begrunner jeg dette med at begrepet rent språklig peker tilbake på verbet "å konstruere" (2011, s. 32). I denne avhandlingen er det nettopp en slik konstruksjon som gjøres, både av studentene i casestudien og av meg.

Mitt epistemologiske perspektiv på kunnskap har også betydning for hvordan jeg forstår undervisning og kunnskapskonstruksjon i et lærer- og læringsperspektiv. Konstruksjon av kunnskap gjøres ikke bare av forskere, men også av barn og voksne i en læringsprosess (Imsen, 2020, s. 153). Flere læringsteorier og pedagogiske filosofier som er å finne i skolepedagogikken bygger på perspektiver fra sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteori, først og fremst Jean Piagets konstruktivisme (Piaget, 1973), John Deweys pragmatisme (Dewey & Wrang, 2005) og Seymour Paperts konstruksjonisme (Harel & Papert, 1991). Felles for disse er at læring handler om kunnskapskonstruksjon gjennom å skape personlige meningsfulle design og artefakter, samtidig som man kommuniserer med andre om hvordan det blir laget (Papert, 1993). Dette

er prinsipper som også Pepler har brukt i Interessedrevet kunstlæring for å forklare hvorfor kunstnerisk skapende prosesser er meningsfulle for barns læring og for deltakelse i samfunnet (2013, s. 16).

I et konstruksjonistisk læringssyn er lærerperspektivet viktig for denne avhandlingen. Det er læreren som skaper arenaer hvor elevenes livsverden møter og forener hverdagsopplevelser med vitenskapelige teorier og samfunnets kollektive kunnskap (Säljö, 2016, s. 154). Undervisningsopplegget jeg har utviklet og undersøkt, og som er casestudien i avhandlingens tredje artikkel, bygger på slik tenkning. Kunnskapen konstrueres av studentene gjennom aktivitet. Læringsformen er undersøkende og lar studenter handle og finne løsninger gjennom konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon. Læringen foregår i en konstruktiv prosess hvor eksisterende kunnskap brukes i nye aktiviteter. Erfaringene tolkes og utvikler ny kunnskap og innsikt i verk og rettigheter gjennom handling og refleksjon.

3.2 Kvalitative undersøkelser

3.2.1 Eksempler fra praksiser i kunstfeltet og skolefeltet

I artikkel 1 og 2 er eksempler fra kunstverdenen og skoleverdenen brukt som datagrunnlag for analyser og diskusjon. Eksempelene består av visuelle verk hvor kopiering og referering er gjort med ulike remiks- og appropriasjonsteknikker, men datagrunnlaget inneholder også eksempler fra undervisningskontekst.

Metoden *Purposeful Sampling* er brukt med strategien kalt *maksimum variasjon* (Patton, 2002, s. 243). Den er hensiktsmessig der eksempler jeg analyserer viser viktige mønstre til tross for at det er variasjoner. En kjent kritikk av *Purposeful Sampling* med maksimum variasjon er at ulikeartede eksempler fører til utfordringer i analyseprosessen. Patton imøtegår en slik kritikk og fremholder at studier som inneholder variasjoner vil kunne bidra til å styrke resultatene (2002). I denne undersøkelsen referer maksimum variasjon til variasjoner i form og uttrykk, og at noen av eksemplene helt tydelig er kunstverk innenfor rammene av bestemte kunsttradisjoner, mens andre eksempler er hentet fra musikk eller populærkultur, og andre igjen fra en utdanningskontekst. Disse eksemplene har altså vært utgangspunkt for å zoome

inn på problemstillinger som oppstår knyttet til åndsverk og rettigheter i en digital delingskultur, og som har relevans i en undervisnings- og skolekontekst.

Analysene i artikkel 1 og 2 har fulgt etablerte metoder for kvalitativ tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018) kombinert med undersøkelser av visuelt materiale (Banks, 2007; Rose, 2016). Min metodiske tilnærming er derfor tematisk analyse bygget opp etter en stegvis prosess med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). Jeg har brukt Johannessen et al. (2018) og Eggebøs (2019) tolkning. De argumenterer for å bruke tematisk analyse som metode på tvers av ulike epistemologiske og teoretiske tilnærminger. En av styrkene ved den tematiske analysen er nettopp at man ikke binder seg til én bestemt fremgangsmåte, men har frihet til å velge hensiktsmessige trinn fra en etablert metode. Ved bruk av denne fremgangsmåten i artikkel 1 og 2 ble forberedelsesfasen (trinn 1 i Johannessen et al. (2018)) stor, og delt i flere steg etter mal fra Eggebøs oppdeling av den tematiske analysen i 6 trinn. Både trinn 1) *Bli kjent med datamaterialet*, trinn 2) *Lag de første kodene*, og trinn 3) *Let etter tema* (Eggebø, 2019), var deler i hele min forberedende fase. I denne første prosessen ble de fleste eksemplene fra kunstverdenen og skoleverdenen valgt ut fra det kriterium at de skulle konkretisere ulike sider av problematikken. I neste fase gikk jeg kritisk igjennom de identifiserte temaene for å vurdere om kartet jeg hadde laget over problemfeltet faktisk ga et godt bilde av helheten i problematikken og datamaterialet. Dette tilsvarte trinn 4 i Eggebøs inndeling av tematiske analyse (2019). Til slutt ble analysene brukt som et stillas for å kategorisere utfordringene elever, studenter og lærere (og også kunstnere) kan møte på.

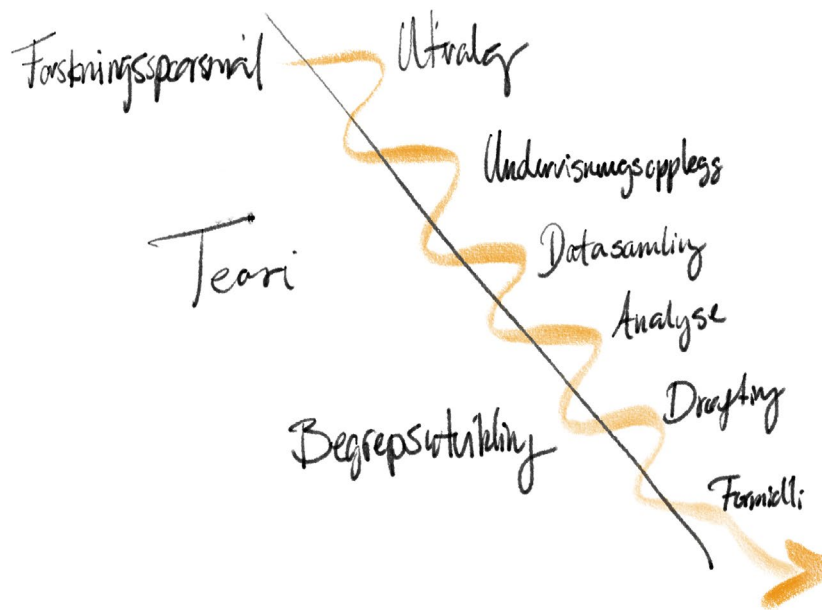
Valg av eksempler er gjort ut fra min forståelseshorisont (Gadamer, 2010) på tidspunktet, basert på egen bakgrunnskunnskap og faglige vurderinger. Målet for undersøkelsene i artikkel 1 og 2 har vært å kartlegge problemfeltet og gjøre resultatene tilgjengelige for praksisfeltet og for videre undersøkelser i casestudien i artikkel 3. Eksemplene viser kopiering med ulike visuelle utgangspunkt, for å gi bredde i analysen, og for muliggjøre språkliggjøring og drøfting av disse problematikken. Diskusjon av eksemplene bidrar til å forstå utfordringer knyttet til opphavsrett, og har relevans utover de konkrete visuelle verkene som trekkes frem.

3.2.2 Kvalitativ casestudie – feltarbeid i egen praksis

I artikkel 3 baseres analysen på data samlet inn i eget feltarbeid. Dette er en kvalitativ casestudie der jeg har utviklet og undersøkt et undervisningsopplegg for lærerstudenter, og brukt deres visuelle arbeider og skriftlige refleksjoner som mitt datamateriale.

Mål for casestudier er gjerne å utvikle teorier og begreper, og beskrives blant annet av Yin (2009) som hensiktsmessig når man vil undersøke fenomener som må observeres i en bestemt sammenheng. Casestudie har vært en egnet undersøkelsesform i denne studien, fordi det gir grunnlag for å undersøke bildeskapende praksiser og refleksjoner i dybden.

For analyse og kategorisering av data i casestudien har jeg brukt *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2015) i kombinasjon med *Purposeful Sampling Strategies* (Creswell, 2013, s. 154-155; Patton, 2002, s. 243). *Purposeful Sampling Strategies* er mye brukt i kvalitativ forskning for å identifisere betydningsfulle sider ved informasjonsrike caser. Denne metoden er også brukt i artikkel 1 og 2. Styrken i *Purposeful Sampling* ligger i å velge informasjonsrike eksempler som kan studeres i dybden og som kan avdekke sentrale problemstillinger og spørsmål for undersøkelsen (Patton, 2002, s. 230). Ved å bruke dette i innsamlingsfasen har jeg kunnet behandle forskjellige typer data, for eksempel bilder, tekster og logger fra undervisning og veiledning. Strategiene har vært eklektiske (Postholm, 2010, s. 53) i den forstand at studentene konstruerte sine verk med utgangspunkt i flere ulike kilder, og det samme har jeg gjort ved å samle data fra studentenes visuelle uttrykk og tekstlige refleksjoner. I tillegg brukte jeg data fra observasjon. Gjennom kategorisering og analyse av de ulike datakildene fikk jeg håndterbar empiri. Metoder fra Banks *Visual Methods* (2007) og *Photo-elicitation* (Rose, 2016, s. 307-329) ble brukt for å inkludere visuelle verk som studentene laget, og som kunne avdekke andre resultater enn det observasjoner kunne alene. Jeg valgte en strategi under *Purposeful Sampling Strategies* kalt *Typical Case Sampling* (Patton, 2002, s. 236). Hovedmålet med *Typical Case Sampling* er ikke å vise generelle kjennetegn med eksempelvis remiksing som skapende prosess, men heller å illustrere hva som er særegent ved prosessen for en som ikke kjenner til kriteriene for denne fra før. Mer konkret om hvordan det ble gjennomført under kap. 3.3.



Figur 8: Koblingen mellom prosesser og teorier i casestudien

Figur 8 er en illustrasjon av hvordan forskningsprosessens ulike deler relaterer seg til hverandre og fremdriften. Forskningsspørsmålene ble utviklet fra problemstillinger som oppsto i praksis i fagfeltet Kunst og håndverk. Ut ifra spørsmålene valgte jeg informanter og knyttet inn relevant teori for en casestudie med et undervisningsopplegg. Datainnsamling og analysearbeid ble gjort parallelt med teoretiske studier og begrepsutvikling. Her var det en kontinuerlig kobling mellom teori og praksis. Gjennom analyse og drøfting utviklet jeg begreper som kan formidles tilbake til fagfeltet og til praksis.

3.2.3 Utvalg

Problemstillingens mål og perspektiver har styrt både valg av informanter, utvikling av undervisningsopplegget og behandling av data etter det var samlet inn.

Jeg inviterte tre studentkull fra ulike år som informanter. De var alle i gang med sitt første år på en faglærerutdanning i design, kunst og håndverk. Datainnsamlingen ble gjennomført i tre omganger over tre år. Informantgruppen var hensiktsmessig å studere på grunn av deres utdanningsvalg og kompetanse. En faglærerutdanning i design, kunst og håndverk inneholder

emner om både kunsthistorie og digital kompetanse, og studentene er særlig relevante som informantgruppe fordi de gjennom studiet skal tilegne seg formidlingskompetanse for å undervise elever i grunnskole og videregående skole og i ulike kunst og kulturinstitusjoner.

Undervisningsopplegget er plassert på grunnnivå i faglærerutdanningen. Min oppfatning etter å ha undervist studenter på dette nivået i 6-7 år er at de har lite erfaring med bildebehandling fra før og svært lite kunnskap om opphavsrettproblematikk knyttet bruk av bilder i ulike sammenhenger. Studentene er imidlertid våre fremtidige pedagoger. De kommer til å bruke og referere til visuelle verk i sitt virke, og de kommer til å bruke og lage materiale som vil være beskyttet av opphavsrett. På dette nivået i faglærerutdanningen etableres det en forståelse av hva det innebærer å skape et verk. Gjennom studiet jobber faglærerstudentene med læreplanenes formelle, oppfattede og operasjonaliserte nivå (Goodlad, 1979, s. 58-65). Utvalget kan ses som hensiktsmessig for å studere og utvikle praksiser i fagfeltet Kunst og håndverk.

3.2.4 Forskerrolle

Casestudien bygger på et feltarbeid i noe som ligger nært min egen undervisningspraksis, og fører med seg bestemte utfordringer knyttet til rollen som forsker. I Gadamer's hermeneutiske vitenskapsfilosofi brukes begrepet forståelseshorisont (Gadamer, 2010) om hvordan forskeren forstår en situasjon, hvordan dette preger hva forskeren ser, ser etter og finner, og hvordan dette tolkes. Dette innebærer at mine erfaringer, holdninger og kunnskaper inngår i min forståelseshorisont, og har påvirket både analyse og tolkningsprosess.

Roller som feltarbeider i egen kultur betyr deltagelse i de situasjonene som observeres. Jeg har vært både lærer og forsker. Det deltakende aspektet innebar at jeg ikke kunne unngå å påvirke fenomenet jeg undersøkte. Wadel kaller dette å være *sosiolog på seg selv* (1991, s. 59). I min casestudie handlet det om å være bevisst på egen bakgrunn, hvordan jeg vurderte bestemte handlinger og kulturelle verdier. Deltakerperspektivet ga meg innblikk i fenomenet fra flere vinkler.

Min forskerrolle har påvirket både undervisningssituasjonen, undervisningsopplegget, studentene og dataene jeg samlet inn. Som forsker med flere roller følger et ekstra ansvar for

å være bevisst hvordan det påvirker materialer man samler inn (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Jeg byttet mellom forskerrollen og lærerrollen underveis. I utvikling av undervisningsopplegget var begge roller med, mens i observasjon og tolkning av resultater var det kun forskerrollen som var aktiv. Vurderingsansvaret lå på lærerrollen, og jeg var bevisst på at forskningsfokuset ikke skulle få innvirkning på karakterene. Regi av en studie med ansvar for alle delene kan føre til det Tjora kaller 'forskningseffekt' (2017, s. 71). Brønne (2009) og Gulliksen (2009) konstaterer at denne type påvirkning uansett er vanskelig å unngå når egne elever brukes som informanter. Imidlertid forklarer Wadel (1991, s. 21) at observasjon over tid og med flere informantgrupper kan minske det problematiske ved slik påvirkning. I min casestudie er datainnsamling i ulike tidsrom og med ulike informantgrupper gjort for å oppnå en objektiv distanse samtidig som jeg har nær kjennskap til materialet. På den ene siden er det for eksempel viktig at studentenes karakterer settes på bakgrunn av læringsmålene for studiet, og ikke betinges av målene for forskningsstudien. På den annen side må jeg ta i betraktning at jeg påvirker studentene i undervisning og veiledningssituasjoner, og at data i alle tilfeller vil være farget. Når dette var et forskningsprosjekt som inngikk i den normale undervisningstiden, var det nødvendig at innholdet i undervisningsopplegget møtte bestemte mål fra emnets utdanningsplan.

3.2.5 Etske hensyn

Studien har fulgt generelle forskningsetiske prinsipper og hensyn utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK, 2019). Det stilles strenge forskningsetiske krav til konfidensialitet og bruk og oppbevaring av innsamlet data. Informantenes personvern begrenser i stor grad hva som kan kartlegges i observasjonene, og forskningens integritet forplikter at en forsker opptre ansvarlig, etterstreber gode konsekvenser og behandler deltagere med rettferdighet og respekt (FEK, 2019). Etske problemstillinger knyttet til deltagelsen i casestudien ble tatt opp med studentene i forkant av undersøkelsene. Jeg forklarte muntlig om innholdet, hva som skulle samles inn og hvordan det skulle behandles. Studentene tok et selvstendig informert valg om å delta. Før innsamling av data og opplysninger kunne påbegynnes, måtte de som takket ja til å delta, undertegne en samtykkeerklæring

(Samtykkeskjema - vedlegg 2) der studien og deres rolle var definert. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, og har fulgt retningslinjer for anonymisering og oppbevaring av data som er samlet inn (Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger – vedlegg 3). Institusjonsnavn og dato er blendet i vedleggene av anonymitetshensyn. I artikkel 3 der resultater fra casestudien presenteres og drøftes, er studentene anonymisert. Studieretningen hvor casestudien er gjennomført finnes ikke på alle universiteter eller høyskoler, og har relativt få studenter hvert år. Å anonymisere datamateriale er vanligvis uproblematisk. Jeg har omformulert alle sitater til bokmål og anonymisert data som kan knytte data til klasse eller år. Imidlertid er det rimeligvis umulig å forhindre at enkeltinformanter kjenner igjen sine egne sitater og visuelle verk i denne studien. Informantene har samtykket til deltakelse i studien, men dersom min tolkning og fremstilling av dem avviker mye fra deres egen oppfatning, kan det oppleves som et brudd på tillit. For å motvirke dette, fikk de tilbud om innsyn i hvordan bildene og sitatene skulle brukes i artikkelen der casestudien presenteres. Syv informanter valgte å bruke denne innsynsretten i forkant av publisering. Ingen motsatte seg hvordan arbeidet deres ble brukt.

Etiske hensyn har også ligget til grunn for hva slags press forskningsfokuset har lagt på studentene. Det var viktig at studentene ble sett som individer på et personlig plan, og ikke kun som instrumenter i mitt forskningsarbeid, som krevde objektivitet og transparens. Rollen som lærer i en forskningskontekst krever at mitt forskningsperspektiv ikke overskygger studentenes behov for veiledning i sin faglige progresjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 102-113) beskriver en særlig sårbarhet og et særskilt forventningspress hos deltakere i en kvalitativ forskningskontekst. Dette krevde varsomhet, og jeg har derfor ikke gitt forskerrollen noen plass i undervisningssituasjonene.

Selv om det er utfordringer ved å bruke egen undervisning og egne studenter som informanter i forskningsstudier, åpner dette også for innenfraperspektiver som kan være verdifulle. Ettersom jeg selv er en del av den kulturen jeg studerer påvirker dette min forståelse av den, og det kan ha innvirkning på analysen. Imidlertid peker Mikkelsen og Rist (2018) på at nærhet til feltet også gir en innsikt i begrepsapparatet som finnes der. Til tross for det problematiske ved «hjemmeblindhet» (Mikkelsen & Rist, 2018, s. 169) ser jeg derfor min nærhet til feltet og kjennskap til faglige problemstillinger og begreper som en verdifull tilgang til kunnskap om datamaterialet jeg har samlet inn.

3.3 Undervisningsopplegg og gjennomføring

For dette undervisningsopplegget har jeg hentet inspirasjon fra ulike sider i undervisningsoppleggene jeg presenterte i kapittel 2.3 (Goldsmith, 2011; Häikiö, 2007; Illeris, 2000; Larsen, 1991; Perloff, 2010) om u-kreativitet som læringsprosess. Fra det danske undervisningsopplegget hentet jeg inspirasjon i oppgavens premiss, at elevene måtte utføre en handling de syntes var moralsk problematisk. Fra Häikiös studie har jeg brukt det første steget, hvor hun argumenterer med at barna får kjennskap til detaljene i bildet de kopierer og til den motivverden det tilhører. Dette har mange av de samme mekanismene som steget *dekonstruksjon* fra min undersøkelse. I likhet med barna i Häikiös eksempel blir også studentene i casestudien min trent i å tolke, reflektere og bruke meningsbærende virkemidler i en visuell kulturkontekst (Häikiö, 2007, s. 268). Fra eksemplet Uncreative Writing har jeg brukt Goldsmiths motsatte tilnærming til originalitet. Hans studenter bryter med et stort tabu innenfor akademia. Utenfor den bestemte settingen vil plagieringen de gjør være ulovlig eller vurderes som juks. I mitt undervisningsopplegg ble lærerstudenter utfordret til å arbeide undersøkende og uttrykke seg selv med bruk av andres visuelle materiale i en skapende prosess. Et relevant aspekt i undervisningsoppleggene jeg har hentet inspirasjon fra, som også gjelder for min studie, er at metodene ble utforsket i et trygt miljø hvor studentene gjorde erfaringer uten at de risikerte mulige opphavsrettsbrudd i det offentlige rom.

Casestudien er gjennomført i tre deler med tre ulike klasser, og hver del over syv uker. Undervisningen for hver del ble startet med studentaktive forelesninger som tok opp både åndsverklovens prinsipper og utfordrende appropriasjonsstrategier i kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk, reklame, fotografi og musikk. Det ble drøftet sentrale problemstillinger knyttet til rettigheter og lånekultur, delingskulturer, lisenser og avtaler for bruk av verk i skolen. Videre besto undervisningen av innføring i digital bildebehandling, fra enkel korrigerende til mer avansert manipulasjon, og verktøy og virkemidler i bildeskapende prosesser. I studentenes egen bildeskapning var det krav om at de bearbeidet eller på annen måte tok utgangspunkt i eksisterende verk og omskapte dette i sitt bilde.

3.3.1 Konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon

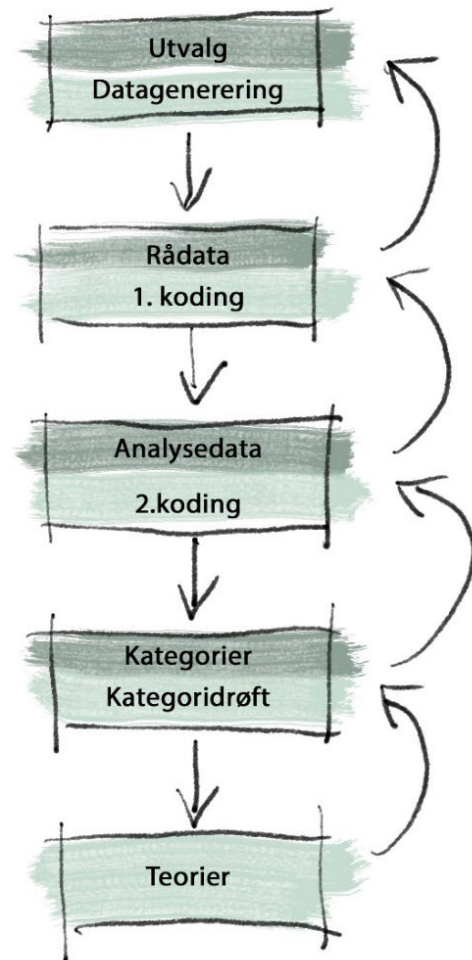
Studentenes skapende prosess bestod av tre faser. Den første fasen, *konstruksjon*, handlet om å finne frem til ett eller flere verk og orientere seg om verk og skaper ved å analysere og tolke dets symbolikk. Fase 2, *dekonstruksjon*, handlet om å identifisere de forskjellige elementene verkene besto av, både innholdsmessig og rent visuelt og demontere disse. Fase 3, *rekonstruksjon*, handlet om å sammenkoble kunnskap og kontekst fra dekonstruksjonen i eget bilde. I denne fasen ble eksisterende elementer og originalverkets symbolikk brukt for å kommunisere med det originale budskapet, eller bearbeidet for en endret historie. Det konstruksjonistiske perspektivet ble satt i spill her. I stedet for å kun søke meningen i det opprinnelige verket, ble oppgaven nå å *skape* mening.

3.4 Utvikling av et analyseverktøy

I casestudien har jeg brukt begrepet *data* om både visuelle arbeider og skriftlige refleksjoner som studentene konstruerer, og som altså utgjør grunnlag for drøfting i artikkel 3. I tillegg brukes mine egne observasjons- og loggnotater i datatriangulering (Creswell, 2013). Variasjon mellom disse typene data har vært viktig for at empirien skulle kunne tegne et komplekst bilde, men også for å forstå hvordan de sosiale aktivitetene og de bildeskapende prosessene har betydning for konstruksjon av kunnskap og forståelse.

Formålet med å bruke visuelle data i tillegg til skriftlige var å se hvordan studentene bearbeidet og relaterte seg til de eksisterende kunstverkene, og hvordan deres refleksjoner ble knyttet til spørsmål om åndsverklov og opphavsrett. Oppgaven ble løst ulikt av studentene. Jeg utviklet derfor måter å analysere og kategorisere det visuelle materialet i grupper som kunne tydeliggjøre studentenes valg i de skapende prosessene. Det kunne på den ene side være remiks- og mash-up-metoder som utfordret opphavsretten, eller på den andre side hvor det visuelle forelegget kun kom frem som inspirasjon og ikke berørte opphavsrettsproblematikken i det hele tatt. Kategoriene fungerte som måter å begrepsfeste interpikturale virkemidler, og var grunnlaget for å studere hvordan studentene jobbet med problematikken. På bakgrunn av systematiseringen konstruerte jeg seks kategorier for interpikturalitet: *Mash-up*, *Parodi*, *Referanse*, *Homage*, *Bearbeidelse* og *Inspirasjon* (nærmere beskrevet i kap. 4.4 og artikkel 3).

Selv om casestudien består av ulike typer data, analyseres alle gjennom kvalitative analysestrategier. Som utgangspunkt for dette har jeg brukt Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967) hvor jeg som forsker kan utvikle teori på grunnlag av praksis, koding og analyse. Jeg har kombinert dette med en bearbeidet versjon av stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) (illustrasjon av fremgangsmåten i Figur 9), og Visual Methods (Banks, 2007). Grounded Theory baseres på en åpen koding som er teorigenererende fremfor verifiserende. Den stegvis deduktiv-induktive metoden starter med en induktiv prosess, altså med empirisk materiale, og utvikler teoretisk og konseptuell forståelse.



Figur 9: Datainnsamlingens 5 steg, bearbeidet versjon av Tjoras SDI-metode (Tjora, 2017, s. 19)

3.4.1 Behov for et analyseverktøy for interpikturalitet

I arbeidet med casestudien avdekket jeg et behov for en analysemodell hvor jeg kunne kartlegge studentenes bruk av interpikturale virkemidler. Jeg tok utgangspunkt i Peplers *Venn-diagram over kryssende kjernepraksiser i interessedrevet kunstlæring* (Pepler, 2013, s. 22) (figur 6). Ettersom studentene har utforsket visuelle uttrykk fra kunstverdenen og egen livsverden med digitale verktøy og virkemidler, har dette perspektivet vært brukt for å gjøre oppgaven åpen nok til at studentene selv valgte verk som kunne drive deres arbeid fremover.

Venn-diagrammet er også brukt for å sorterte de visuelle studentarbeidene etter hva slags praksiser de bestod av og hvilke kompetanser de utviklet i *tekniske, kreative, etiske og kritiske praksiser*.

Teknisk praksis var utvikling av teknisk kompetanse med for eksempel dataprogrammer for å skape digitale verk, eller ferdigheter i algoritmisk tenking og programmering.

Kreativ praksis var bruk av kunstneriske prinsipper i valg av visuelle virkemidler.

Etisk praksis innebar kreditering av opphaver og referanser til der tekst eller bilder ble funnet.

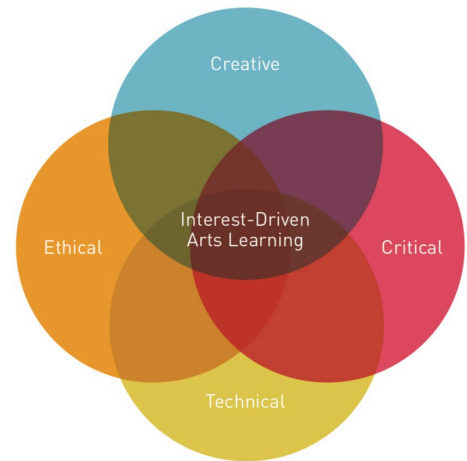
Kritisk praksis handlet om å observere, reflektere, dekonstruere og omarbeide/remikse de verkene som ble brukt (Kafai & Peppler, 2011; Peppler, 2013, s. 20-21).

Praksisene måtte tilpasses det interpikturale perspektivet og utviklingen av en interpiktural litterasitet. Resultatet av dette ble utvikling av et Venn-diagram for interpiktural analyse med de seks kategoriene for interpiktural litterasitet (kap. 4.4 og artikkel 3).

3.4.2 Koding

Ved å anvende Venn-diagrammet og kategorisystemet som redskap i analysen hadde jeg et system med relevante begreper knyttet til de ulike kategoriene. Når studentarbeidene skulle analyseres, tolkes og drøftes, var det dette rammeverket som understøttet min koding av interpikturale virkemidler. I koding og analyse, og senere drøfting, ble teorier konstruert (Glaser & Strauss, 1967), og jeg artikulerte kriterier som kan brukes for å forstå og vurdere skapende praksiser.

Den første åpne kodingen foregikk med en inngående søken i både det visuelle materialet og i studentenes refleksjonsnotater for å kartlegge og identifisere problemstillinger studentene møtte i den skapende prosessen eller formulerte på andre måter. Da jeg gjennomførte den første delstudien (undervisningsopplegget med første kull), var ikke interpikturalitet artikulert



Figur 6: Venn-diagram over kryssende kjernepraksiser i interessedrevet kunstlæring (Peppler, 2013, s. 22)

som begrep i min problemstilling. I kodingsprosessen av datamaterialet kom behovet for andre begreper som bedre kunne fange opp de ulike virkemidlene studentene brukte og refleksjonene de gjorde. Jeg ble oppmerksom på konsekvensene studentenes valg kunne føre til, og konstruerte nye forskningsspørsmål knyttet til dette. Datamaterialet ble gruppert i temaer og kategorier for å bli håndterbart og sammenlignbart, slik at også kategoriene kunne relateres til hverandre (Nilssen, 2012). I neste steg, tilsvarende Grounded Theorys «selektiv koding» (Glaser, 2001; Nilssen, 2012), ble temaene samlet til kjerne-kategorier som ble utgangspunkt for de endelige seks kategoriene for interpikturell litterasitet.

Neste fase besto av å finne tekstlige formuleringer og visuelle tegn til *hva* studentene hadde gjort og reflektert over (valg i bildeskapingsprosessen), *hvordan* arbeidet var utført (hvilke teknikker og verktøy som ble brukt, hva viste dette), og *hvorfor* (argumentasjon, symbolikk og sammenheng). Jeg grupperte og kodet ulike temaer i denne fasen, så som: kombinasjon/sammenheng, form-, uttrykk-, stil- og komposisjonslikhet, innhold/symbolikk, nyskapende/min stemme, humor, parodierer verk/kunstner, uoriginalt/krenkende. Kodingen var del av prosessen og begrepsliggjøringen av praksiser knyttet til de endelige seks kategoriene for interpikturell litterasitet.

3.4.3 Utvikling av kategorier

I den tredje fasen sammenlignet jeg temaene fra fase to. Jeg så at noen verk hørte hjemme i flere av gruppene. Jeg artikulerte i denne fasen beskrivelser for seks ulike tilnærminger til kopiering og bearbeiding av andres verk. Kategoriene er seks ulike strategier for å jobbe med interpikturalitet: *mash-up*, *remiks*, *bearbeidelse*, *parodi*, *homage* og *inspirasjon*. Det viktigste er ikke betegnelsene, men innholdet i kategoriene.

Begrepene jeg har brukt, har sitt utspring i ulike fagdiskurser. Min definisjon av disse, knyttet til interpikturalitet, er derfor vesentlig for å kunne bruke kategoriene, og for å forstå dem innenfor en kunst- og håndverksfaglig kontekst. For eksempel brukes begrepet *inspirasjon* på mange fagområder. Innen medisin og fysiologi betyr inspirasjon *innånding*. Innenfor norsk språk vil *referanse* gjerne assosieres med kildehenvisninger. Man kan derfor innvende at dette er forvirrende, og at jeg burde utviklet helt nye begrep som ikke gir andre assosiasjoner. Jeg vil

imidlertid begrunne valget av disse begrepene som hensiktsmessig for formålet. Den assosiative dimensjonen skaper et ekstra lag av mening når begrepene først er plassert og har en tradisjon innenfor en helt bestemt fagdiskurs. Det blir et lag der de andre betydningene av begrepene er med på å farge forståelsen av både ordet og kategorien. Det oppstår intertekstuelle egenskaper i den interpikturale kategoriseringen.

De seks kategoriene har fungert både som systematisering og som begrepsliggjøring av de visuelle virkemidlene i studentarbeidene. Men enda viktigere er det at kategoriene bidrar til et fagspråk der studenter, lærere og praktikere kan diskutere kopieringens verktøy og virkemidler. De kan brukes for å analysere hva slags uttrykk interpikturale praksiser og bearbeidelser fører til, og de kan gi veiledning i vurderingssituasjoner der for eksempel elevarbeider ligger svært nær sin inspirasjonskilde, og hvor lærere, studenter eller elever trenger teori og eksempelbeskrivelser å navigere etter.

3.4.4 Eksempel på koding av visuelt studentarbeid



Figur 10: Studentarbeid «Spillfigur fra Pokemon mikset med det japanske symbolet Rising Sun»

Analysemodell 3a, Interpikturale kjennetegn		
Visuelt - estetisk	Konseptuelt - innholdsmessig	Teknikk - verktøy
Fargebruk: gråverken mot symbolfargen rød. Referanser til både kunst og politikk.	Refererer til politiske symboler - The rising sun. Japans militære styrker Japansk estetikk, spill og Japans hellige fjell.	Lasers opplysning ved hjelp av utsnitt. 5 bilder - fargejustert. Egen digital tegning Noen letts brukte av seleksjonsverktøy.

Figur 11: Eksempel på hvordan jeg har analysert studentarbeidet over i fase 2 - tematisering.

Figur 10 er eksempel på visuelt studentarbeid, mens Figur 11 viser mine notater fra analyse- og kategoriseringsprosessen. I dette skjemaet var målet å identifisere estetiske og kulturelle referanser knyttet til studentens motiv, komposisjon og fargebruk. I noen tilfeller registrerte jeg flere eller andre elementer som kunne spores tilbake til forelegget enn det som kom frem i studentens refleksjonstekst. Det problematiske her ble at jeg ikke kunne si med sikkerhet om de interpikturale referansene i arbeidet var bevisst for studenten, eller om dette var elementer min for forståelse la til studentarbeidet. Slike utydigheter i datamaterialet førte noen ganger til at jeg oppsøkte studenten for utfyllende kommentarer til det visuelle arbeidet.

4 Resultater

Det følgende oppsummerer resultatene i lys av overordnet problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer gir den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk, og hvordan kan ansvarlig bruk av åndsverk øves i kunst- og håndverksundervisning?

4.1 Artikkel 1 - utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder

I den første artikkelen besvares problemstillingen: *Hvilke utfordringer skaper opphavsrett i en digital delingskultur for bruk av andres visuelle åndsverk, med særlig relevans for dagens kunst- og håndverksfag?* Ulike eksempler presenteres og diskuteres for å konkretisere spørsmål om hva slags kunnskap som er nødvendig for å være informerte, kritiske og ansvarlige aktører i en digital delingskultur.

Eksempler på ulike kunstneriske strategier er brukt for å konkretisere motsetninger mellom lovtekst og noe av det som praktiseres i kunstverdenen. Begge verdener preges i stor grad av skjønnsmessige vurderinger, og enkelte kunstneriske strategier er utfordrende i et opphavsrettsperspektiv. En vesensforskjell er at noen perspektiver innen kunstverdenen gir rom for å bruke metoder som ikke er tillatt etter loven. I artikkelen diskuteres det dilemma at åndsverkloven ikke bare skal gi beskyttelse av verk, men også rett til å bruke verk. Det fremstår som en tosidighet i hvordan åndsverkloven både begrenser og åpner muligheter for skapende prosesser. I artikkelen drøftes hvordan ulike typer kopiering tillates eller begrenses etter åndsverklovens låneregler. Visuelle sitat fra verk skal være lov, mens remiksing og mash-up kan være mer utfordrende strategier i et opphavsrettsperspektiv.

Muligheter vi i dag har med datamaskinen som verktøy skaper i seg selv mange utfordringer for vurdering av opphavsrett i en digital delingskultur, blant annet fordi tilgang, kopiering, bearbeiding og publisering ikke krever særlig mye kunnskap om den teknologien som anvendes. Det digitale mediet oppfordrer til eksperimentering, men det som er mulig er ikke nødvendigvis lovlig. I denne artikkelen settes fokus på skolens ansvar for å lære den oppvoksende

generasjonen hvordan andres åndsverk kan brukes på forsvarlig måte. Begrepet *interpikturalitet* (Veiteberg, 1982) løftes frem for å gi forståelse av potensialet som ligger i kopiering. Eksempel på dette er når nye verk utvikles gjennom eksisterende og kommuniserer gjennom tidligere verks symbolikk. Fra et didaktisk perspektiv, som er vesentlig i denne artikkelen, drøftes utfordringer elever kan møte når de blir inspirert og vil bruke eller imitere eksisterende verk. Lærere er rollemodeller og må henvise på korrekt måte til opphavere av de verk som brukes. Samtidig er det viktig å bruke kjente åndsverk i undervisning, i presentasjoner og i skapende arbeid i skolen. Det er elevene som taper hvis de fratas muligheten til å utforske opphavsrettsbeskyttede verk fra vår rike kulturarv ved å kun få tilgang til å bruke verk med fribrukslisenser.

4.2 Artikkel 2 - Hvilken betydning har hvem som kopierer

I den andre artikkelen besvares problemstillingen: *Hvilken betydning har hvem som har skapt et åndsverk, og hvem som kopierer det?* Eksempler fra kunstverdenen og skoleverdenen drøftes for å belyse ulike utfordringer, muligheter og konsekvenser åndsverkloven skaper for praksis. Eksemplene konkretiserer hvordan status får betydning for hva man kan kopiere. Selv om opphavsretten skal sørge for rettferdighet uavhengig av hvem som kopierer hvem, og i så måte er blind for kunstnerens status i det kulturelle hierarkiet, viser praksis likevel at kulturell kapital og symbolsk kapital ofte endrer vilkårene for hva som kan brukes og hvem som kan kopiere hvem.

I artikkelen pekes det på hvordan synet på originalitet har endret seg. Slike endringer kan ha hatt betydning for hvordan åndsverklovens paragrafer tolkes i dag, selv om det i prinsippet er den samme loven som for 60 år siden. Når originalitet ikke er avgjørende for om noe kan være et kunstnerisk uttrykk, slik som i samtidskunst der kopiering og appropriasjoner av eksisterende verk har blitt vanlige strategier, skapes det også nye muligheter for den som vil bruke og den som vil dele åndsverk. Samtidig kan det være utfordrende å se hvordan åndsverklovens bestemmelser skal forstås i en slik sammenheng.

Eksemplene som drøftes i denne artikkelen, viser også at verkets kontekst er vesentlig for hvordan det kan brukes. Dette gjelder både for det opprinnelige verkets kontekstuelle tilhørighet, og for hvilken sammenheng det avledede verket presenteres. Hvis kopieringen primært er gjort i en studiesituasjon for å lære teknikker, har etterligning av kjente mesterverk stort potensiale. Det er også lang tradisjon for å oppøve ferdigheter gjennom imitasjon av motiv og teknikk fra kjente verk. Hvis slike øvingsarbeider, gjort i en studiekontekst, blir offentliggjort, for eksempel ved utstilling eller på digitale plattformer, vil det likefullt være kopi av et åndsverk og problematisk i en opphavsrettsammenheng.

Et viktig poeng i denne artikkelen er at selv om jus er et eget fag, er åndsverkloven norsk lov som omfatter alle, og som lærere derfor må ha kjennskap til. Lærere i Kunst og håndverk trenger kunnskap om sentrale bestemmelser i åndsverkloven for å kunne undervise om og med kunstneriske verk, og for å ha den nødvendige kompetanse til å utdanne elever til å bli ansvarlige brukere av visuell kunst.

4.3 Artikkel 3 - Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping

I tredje artikkel ligger resultater fra de to foregående artiklene til grunn. Problemstillingen er todelt. Spørsmål 1: *Hvordan kan kopiering og kulturelle referanser brukes som interpikturale verktøy i studenters bildeskaping?* Spørsmål 2: *Hvordan kan studenter utvikle evne til å gjøre opphavsrettslige vurderinger gjennom å reflektere over egne interpikturale prosesser?*

Temaene fra de to første artiklene er her satt inn i en praksisnær undersøkelse av et undervisningsopplegg for faglærerstudenter i design, kunst og håndverk. Dette er en casestudie hvor analyser av studentarbeider gir innsikt i hvordan kunnskap om opphavsrett i dagens visuelle delingskultur kan utvikles i undervisning. Studentene i casestudien øvet på bruk av eksisterende verk som fargepalett i bildeskaping, og viste sin erfaring gjennom skriftlige refleksjoner knyttet til kopiering og kulturelle referanser i eget bildearbeid. Resultater fra studien viser at problematikken er kompleks, og at lovteksten alene ikke gir tilstrekkelig veiledning til lærere og studenter. Den gir for eksempel lite rettleiding til hvor mye eller hvor stor andel man kan kopiere fra et verk.

Kunst- og håndverksfaglige prosesser kan sette relevante opphavsrettsspørsmål i spill. Ved å kopiere, manipulere og skape selv, er det mulig for lærere, studenter og elever å forstå lover og regler som de ellers har vanskelig for å forholde seg til. I studentarbeidene som analyseres, er det brukt strategier som parodi, satirisk kritikk, appropriasjoner, remiks, mash-up og manipulering av opprinnelig symbolikk. Studentarbeidene har tydelige referanser til sine forelegg. Noen ligger tett opp mot kopi, men de fleste har lyktes i å skape noe nytt med interpikturale særpreg.

Analysearbeidet i denne casestudien har resultert i seks kategorier for interpikturalitet. Kategoriene er et verktøy til hjelp for utvikling av læreres faglige argumentasjon når de underviser om og med eksisterende verk. Det redegjøres for kategoriene i artikkelen. I det følgende redegjøres analyseverktøyet med Venn-diagram for interpikturalitet.

4.4 Analyseverktøy

Analyseverktøyet som helhet bygger på kunnskap jeg utviklet i de tre artiklene, og er et viktig resultat av denne avhandlingen. Det består av seks kategorier for ulike former for kopiering med interpikturale kvaliteter, et Venn-diagram og tabeller for kategorisering av data. Med dette verktøyet kan man identifisere praksiser som inngår i en interpiktural litterasitet.

4.4.1 Kort beskrivelse av kategoriene

Kategori 1) *Mash-up* inneholder elementer fra ulike kunstnere, verk og tider. I sammenstillingen oppstår en ny visuell helhet. De kan også bygge videre på symbolikk fra foreleggene.

Kategori 2) *Parodier* gjerne humoristiske manipulasjoner av ett, eller kombinasjon av flere verk.

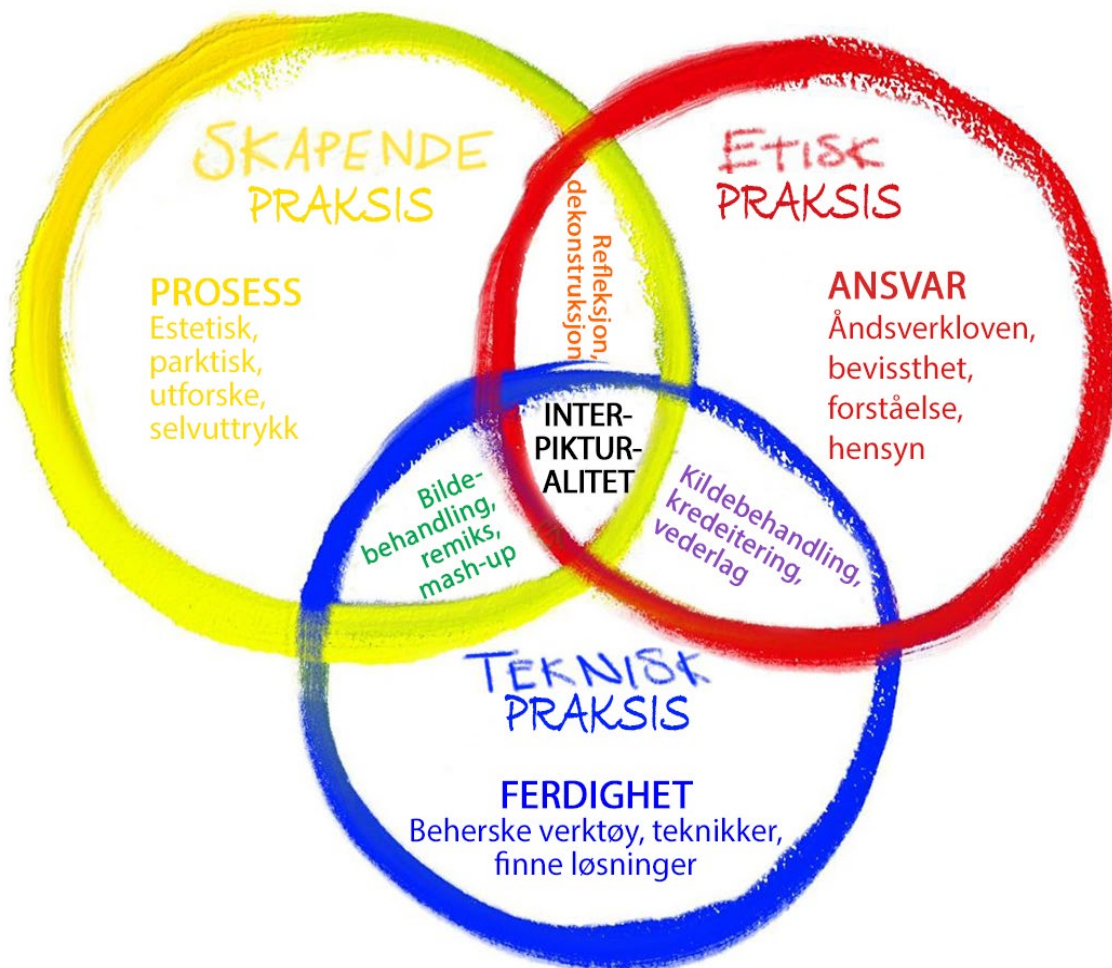
Kategori 3) *Bearbeidelse* kan være kopier av eksisterende verk der elementer er forandret, flyttet, endret, tatt bort eller limt inn.

Kategori 4) *Homage* er en visuell hyllest med helt tydelige referanser til originalverk, og gjerne en respektfull hilsen eller beundring av verket og/eller kunstner.

Kategori 5) *Referanse* peker på noe kjent. En kjent kunstners særegne uttryksform eller fargebruk benyttes gjerne på nye måter.

Kategori 6) *Inspirasjon* kan være verk som er inspirert av en kunstner, en teknikk, fargebruk etc., uten at dette nødvendigvis er påfallende. Her er det åpning for mer subtile interpikeurelle referanser.

4.4.2 Modell og tabeller i analyseverktøyet



Figur 12: Venn-diagram for Interpikturalitet - praksiser som inngår i en interpikeurell litterasitet. Utviklet med utgangspunkt i Peplers Venn-diagram over kryssende kjernepraksiser i interesserevet kunstlæring.

Venn-diagrammets tre sirkler viser de tre praksisene som inngår i en interpikeurell litterasitet på nivå 1:

- *Skapende praksis* innebærer det skapende aspektet i prosesser der man inspireres og låner materiale, uttrykk for noe personlig og selvstendig ligger også her.
- *Etisk praksis* er bevissthet og forståelse for hva opphavsretten verner og hvorfor det er viktig å ivareta opphavers interesser.
- *Teknisk praksis* handler om ferdigheter i for eksempel digitale verktøy og kunne orientere seg om mulige løsninger.

Nivå 2 er der to og to sirkler overlapper hverandre.

- I møtet mellom skapende praksis og etisk praksis oppstår refleksjon og dekonstruksjon. *Refleksjon* handler om å tenke kritisk og forstå det etiske ansvaret som må tas hensyn til i den skapende prosessen, mens *dekonstruksjon* er de mer konkrete valgene man tar i den skapende prosessen, hva som velges og hva som utelates.
- Etisk- og teknisk praksis møtes i *kildebehandling* og *kreditering*, som handler om den mer tekniske behandlingen av det etiske ansvaret, og går på hvordan man kan synliggjøre kunstneren eller verket som er brukt.
- Mellom teknisk og skapende praksis finner vi *bildebehandling* som for eksempel *remiks*. Dette refererer til en mer teknisk side av den skapende prosessen og innebærer for eksempel manipulasjonsteknikker med både eget og andres visuelle materiale.

Nivå 3 er der alle komponentene møtes. Når alle praksisene; skapende prosesser, ansvar og ferdigheter er ivaretatt, finner vi *interpikturalitet*. Arbeider som kan plasseres der alle sirklene overlapper, har interpikturale egenskaper. Det ligger ingen kunstnerisk kvalitetsvurdering per se i interpikturalitet. Venn-diagrammet sier kun noe om innholdet i praksisene. Det er kanskje en svakhet, men samtidig er det vanskelig å sette kvalitetsvurderinger inn i et rigid system. I åndsverkloven ligger det heller ikke noen estetisk eller kunstnerisk kvalitet til grunn for opphavsrettsvurderingen, kun et verkshøydekrav som handler om i hvilken grad arbeidet er resultat av en individuell og skapende åndsinnsetning (Rognstad & Lassen, 2009, s. 85; Åndsverkloven, 2018) (jfr. artikkel 1 side 5). Lærere i Kunst og håndverk vurderer kvaliteten i

studenters og elevers arbeider hele tiden, men kriterier vi har utviklet for dette formålet er ikke direkte overførbare til å vurdere verkshøyde eller kopiering, originalitet eller kreditering. De seks kategoriene og analyseverktøyet setter noen rammer som kan være til hjelp ved slik vurdering.

Analysetabell 1: I den første tabellen (figur 13) registreres verkene som er brukt som forelegg, inkludert deres kulturhistoriske referanser og symbolikk. Her noteres de første observasjonene på hvordan etiske, tekniske og skapende praksiser er vektlagt.

Analysetabell 1 – Visuelle studentarbeider		
Navn på originalverk, kunstner, tidsepoke, tradisjon, teknikk, symbolikk m.fl.		
Etisk praksis	Teknisk praksis	Skapende praksis
Vektlegges gjennom:	Vektlegges gjennom:	Vektlegges gjennom:

Figur 13 Analysemodell 1

Denne første tabellen i analysesystemet relateres til nivå 1 i Venn-diagrammet. Fargekodene i tabellen knyttes til sirklene i Venn-diagrammet.

Analysetabell 2: I neste tabell (figur 14) er det de tekniske, etiske, estetiske og konseptuelle elementene i bildeskapingen som kartlegges. Disse relateres til nivå 2 i Venn-diagrammet. Fargekodene i tabellen knyttes til tekstfarge i Venn-diagrammet.

Analysetabell 2, Visuelle studentarbeider.			
Teknisk:	Etisk:	Estetisk:	Konseptuelt:
Hva slags bilder er brukt? Hvor mange? Hvor er bildene hentet fra? Hva slags teknisk bearbeiding er gjort?	Er bildene lisensiert eller vernet av opphavsretten? Krediteres de? Er kopieringen krenkende?	Hvilke formalestetiske valg/endringer er gjort? Behandling av opprinnelig/ny symbolikk? Endret estetisk uttrykk/erfaring?	Hva er kopiert/representert? Hva er utelatt og hvorfor? Hva er formålet?

Figur 14: Analysemodell 2

Analysetabell 3: Den siste tabellen (figur 15) brukes for registrering av hva slags interpikturelle kjennetegn som finnes i de ulike arbeidene. Dette relateres til Venn-diagrammets nivå 3, og benyttes for å vurdere både skapende praksiser og estetiske egenskaper i arbeider med interpikturelle kjennetegn. Beskrivelser herfra brukes for å identifisere de tydeligste interpikturelle kvalitetene ved visuelle studentarbeider. Figur 10 på side 54 er eksempel på hvordan jeg har brukt analysemodell 3a i casestudien.

Analysetabell 3a – interpikturelle kjennetegn		
Visuelt - estetisk	Konseptuelt - innholdsmessig	Teknikk - verktøy

Figur 15: Analysetabell 3 - Eksempel på tabell for kategorisering av interpikturelle kjennetegn.

Når analysemodell 1, 2 og 3 brukes sammen med Venn-diagrammet for interpikturalitet, kan man finne de interpikturelle egenskapene ved studentarbeider. Når et studentarbeid kan plasseres innenfor en av de seks kategoriene, *Mash-up*, *Parodi*, *Referanse*, *Homage*, *Bearbeidelse* eller *Inspirasjon*, kan definisjonene av disse kategoriene brukes for å vurdere om de interpikturelle referansene er bevart, og i hvilken grad arbeidene utfordrer opphavsretten til de originale åndsverkene. Kategoriene kan ikke avklare de opphavsrettslige spørsmålene

alene. Det vil også kreves at lærere i Kunst og håndverk har en grunnleggende innsikt i den norske åndsverkloven, noe jeg gjennomgående argumenterer for i denne avhandlingen.

Lærere i Kunst og håndverk kan bruke Venn-diagrammet for interpikturalitet (figur 12) sammen med de seks kategoriene for interpiktorell litterasitet som et analyseverktøy. Det vil også kunne brukes av studenter eller elever som skal navigere i muligheter og strategier for å bruke andres åndsverk. Likevel kan det først og fremst være nyttig for lærere som skal veilede studenter og elever i opphavsrettslige problemstillinger knyttet til bruk av bilder i skapende prosesser. Begrepene som er definert i kategoribeskrivelsene har også til hensikt å bidra til utvikling av fagspråket og kunst- og håndverklæreres faglige vokabular.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultater fra de tre artiklene i lys av avhandlingens teoretiske grunnlag og fagdidaktiske relevans, og ut fra den overordnede problemstillingen:

Hvilke muligheter og utfordringer gir den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk, og hvordan kan ansvarlig bruk av åndsverk øves i kunst- og håndverksundervisning?

Diskusjonene i kapitlet er strukturert under to tema som hver for seg viser til hovedproblemstillingens to ledd: Det første er **muligheter og utfordringer med opphavsrett for undervisning i Kunst og håndverk**. Det andre er **kopiering og interpikturalitet som verktøy i kunst- og håndverksundervisningen**.

5.1 Muligheter og utfordringer med opphavsrett for undervisning i Kunst og håndverk

5.1.1 Åndsverkloven både åpner og begrenser en verden av kunstverk

Åndsverklovens beskyttelse både av opphavers rettigheter og retten til å bruke andres verk, kan sees som en motor som beveger hele kunstverdenen framover. På den ene side er det mekanismer i loven som stimulerer kunstnere til å utvikle nye verk som vi kan oppleve. På den annen side går en bevegelse i motsatt retning. Den peker bakover i kulturen, og vi får verk skapt av kunstnere som bruker det de finner i andres tidligere arbeider. Slike verk kan ha en viktig funksjon når vi tolker tidligere kunstverk og når vi ser spor av historie i nye kulturelle uttrykk.

Åndsverklovens avgrensning av opphavers rettigheter har vært særlig relevant for mine forskningsspørsmål. Avgrensningene gir mulighet til å benytte et åndsverk på ulike måter, og vil i noen tilfeller utfordre opphavers enerett. Dette prinsippet i åndsverkloven er diskutert på ulike måter i de tre artiklene. Sitatrett er eksempel på en avgrensning av opphavsretten som opphaver ikke kan sette seg imot. Den begrunnes blant annet i «å sikre den alminnelige diskusjonsfrihet» (Rognstad & Lassen, 2009, s. 242). Åndsverkloven definerer imidlertid ikke

hvor omfattende et sitat fra et visuelt verk kan være. Det kan også være vanskelig å se hvor grensen går mellom inspirasjon, sitat og plagiat, fordi slike grenser aldri er like i ulike typer verk.

Noen ganger oppstår det et misforhold mellom hva åndsverkloven sier og hvordan dette håndteres i praksis. En årsak er at fastsettelse av grensene for opphavsrettslig vern innebærer en betydelig grad av skjønnsmessige vurderinger og rimelighetsbetraktninger. Generelt er det slik at lovttekster er knappe, mens det finnes veiledning for lovforståelsen andre steder enn i selve lovtteksten. Rettskilder som forarbeider, etterfølgende praksis og rettspraksis har betydning for hvordan en lov tolkes. Juridisk teori formidler forståelse av juridiske vurderinger, og Rettsdata.no (gratis tilgjengelig for tilsatte og studenter i høyere utdanning) gir enkel adgang til relevante rettskilder for tolkning av hver enkelt bestemmelse i åndsverkloven.

I skapende prosesser settes ofte frihet høyt. Frihet er i denne sammenheng anledning til å uttrykke seg gjennom kopiering og manipulasjoner av de materialer og verk man selv ønsker. Men hvis andre tar seg friheter med verk man selv har skapt, kan det oppfattes som krenkelse av opphavsretten. Interpikturale uttrykk er særlig komplekse. I mine undersøkelser har dobbeltheten i lovens beskyttende mekanismer vært en stadig tilbakevendende problematikk. Forholdet mellom frihet og beskyttelse kommer opp som tema i alle artiklene. I artikkel 1 og 2 fremsto kunstneriske strategier og symbolsk kapital som vanskelig forenlig med lovens opphavsrettsvern. I artikkel 3, casestudien, reflekterte studentene over hva som kreves av bearbeidelse av et verk for at det ikke skal framstå som kopi. Det var ikke lett å finne en felles forståelse av hva man har frihet til i en skapende prosess. Det er en fin balanse mellom ønsket om å delta i en digital delingskultur og behovet for å beskytte det man har skapt. Det er mangel på gode kilder til kunnskap, og det er behov for forskning som undersøker hvordan lovverket skal forstås. De begrensede tilfellene av opphavsrettsaker knyttet til visuelle verk i Norge er lite tilgjengelig for lærere, lærerstudenter og lærerutdannere i Kunst og håndverk.

5.1.2 Teknikk og funksjon

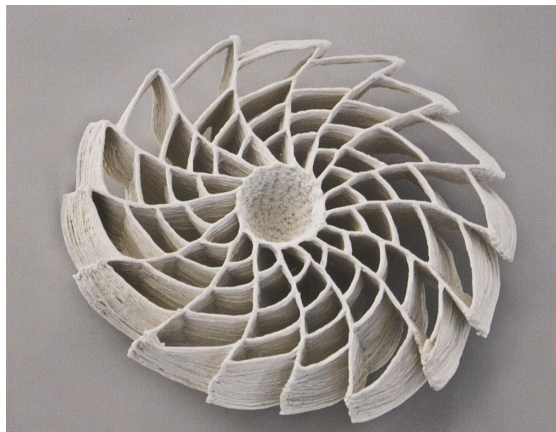
Et spørsmål som oppstår i Kunst og håndverk, er om produkters teknikk eller funksjon kan kopieres. I et opphavsrettsperspektiv er det kun det estetiske uttrykket som kan ha verkshøyde. Verkets funksjon eller teknikk utover dette kan få beskyttelse ved at man søker om patent, eller

man kan registrere produkter som design eller varemerke. Twister som ofte blir omtalt i mediene her i Norge, inneholder gjerne en kombinasjon av designrett, patent og opphavsrett. En designet stol kan få opphavsrett for et helt særegent formuttrykk, som for eksempel Tripp Trapp-stolen designet av Peter Opsvik. Det er den konkrete formgivingen som beskyttes mot kopiering. Imidlertid vil den konkrete formgivingen ofte være betinget av selve funksjonen, og det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre. I eksemplet med Tripp Trapp-stolen kan man spørre hvilke deler av designet som er en følge av funksjon, og hvilke som kommer som resultat av den estetiske formgivingen. Tripp Trapp har patent på den konkrete måten setet flyttes for å følge barnets vekst, og den har opphavsrett på den særegne L-formen i benkonstruksjonen. Men man kan hverken få opphavsrett eller patent på at en stol har et sete som kan flyttes eller at den har to eller fire ben. Kunstnere og designere, men også lærere, må forstå grensene mellom åndsverklov, kjøpte patenter og designretter, fordi fristilling fra én rettighet ikke automatisk vil fristille verket fra en annen.

Innen kunsthåndverk har teknikk stor betydning for det estetiske uttrykket. Et eksempel er Sidsel Hanums særegne formspråk i keramikk med teknikken horning (figur 16). Hvis en annen kunstner bruker samme teknikk, er det i utgangspunktet uproblematisk i henhold til åndsverkloven, men med denne teknikken vil resultatet fra en annens hånd (f.eks. figur 17) fort kunne minne om Hanums kreaturer fra havet, kanskje også uten at førstnevntes arbeider har vært forelegg.



Figur 16 Sidsel Hanum *Sjøanemone* (2010)



Figur 17 Eli Veim *Uten tittel* (2011)

I slike tilfeller blir ikke spørsmålet kun hvor mye det ene verket skiller seg fra det andre, men hvor stor påvirkning teknikken har på det estetiske uttrykket. Dette er grunnleggende

problemstillinger i fagfeltet som i liten grad har vært behandlet. Rettspraksis med denne type rettighetsbrudd i Norge handler for det meste om designkopier, og sjelden om kunsthåndverk.

Jeg har trukket slike eksempler inn i forelesninger og diskusjoner i casestudien i artikkel 3. På denne måten utvikles et refleksjonsgrunnlag hos studentene som de kan bygge på når de skal vurdere og reflektere kritisk over problemstillinger. Kunst- og håndverkslæreren har en nøkkelrolle i denne type kritisk tenkning. Imidlertid har jeg aldri kunnet tilby en fasit.

5.1.3 Deling privat og offentlig

Ettersom den digitale delingskulturen har gjort kopiering og deling til naturlig innarbeidede handlingsmønstre i ungdoms hverdag, kan det se ut til å være misforhold mellom praksis i skolen og de unges forventninger til hva som er lov. Dette handler ofte om kreditering av verk lærere bruker i undervisningsressurser, men det oppstår også et dilemma for elevene i skillet mellom privat og offentlig. Man kan innvende at bruk av verk innenfor skolens rammer regnes som privat sfære, og ikke vil utgjøre brudd på opphavsretten. Imidlertid viser denne avhandlingen at verk fort kan havne i det offentlige rom som åndsverkloven regulerer. De unge blir inspirert av verdens kulturuttrykk, både profesjonelle kunstuttrykk og det mangfoldige tilbudet av amatørverk på Internett og i sosiale medier. Når materialet de har blitt inspirert av og har kopiert, blir til noe de vil dele med andre, og de publiserer dette i sosiale medier, er det ikke lenger privat og vil ikke lenger være tillatt etter åndsverklovens bestemmelse om kopiering til privat bruk (Åndsverkloven, 2018 § 26). I skolesammenheng mangler vi eksempler på lovlige amatørverk og hva som reguleres strengere i den offentlige sfære enn i skolens private rom. Rettspraksis er sentralt for å avklare grensedragninger, men det finnes lite rettspraksis som berører amatørverk i opphavsrettsammenheng. Det er derfor viktig at lærere representerer en slags myndighet, som stiller spørsmål og medvirker til redelig bruk av åndsverk gjennom sin profesjonelle rolle.

Resultater fra min casestudie viser at informantene, som er lærerstudenter, men samtidig relativt unge sett i Read/Write-culture-sammenheng, på den ene siden uttrykte at det var problematisk å «ta» noen andres visuelle verk, men på den andre siden ikke koblet denne problematikken til sin daglige håndtering av bilder.

Utdrag fra logg – Del 2 (Økt 9 V): Informant A og B er blitt oppmerksomme på egen deling på Instagram. De bruker sosiale medier mye. For å dele hverdagsopplevelser med venner, men også for å vise frem det de liker. Ikke alle bildene er deres egne. De har offentlige profiler, som de understreker er mye mer vanlig på Instagram enn på for eksempel Facebook. De er svært overrasket over at de kan ha delt andres åndsverk ulovlig. Informantene leter frem tidligere poster, vurderer hvilke som kan beholdes med kreditering av opphaver. Noen slettes.

Beskrivelser og reaksjoner lik den jeg viser i loggnotatet over, var det mange av i casestudien. Jeg knytter denne refleksjonen til det Piaget definerer som akkomodasjon, som i denne sammenheng handler om at studentenes forforståelse kolliderer med deres nye erfaringer. I innledende forelesninger diskuterte vi for eksempel hvorfor deling av bilder i sosiale medier ikke alltid er lovlig. Å stille spørsmål ved slik bildedeling var tydelig nytt for studentene. Diskusjoner og erfaringer utviklet deres forståelseshorisont, og bevisstgjøringen førte til endring og mer reflekterte valg og handlinger i en digital delingskultur.

5.1.4 Definere og vurdere originalitet

Begrepet originalitet brukes i åndsverkloven for å definere hva som har verkshøyde. I kunsthistorien er forståelsen av originalitet hele tiden i utvikling. Den utfordres av kunstneriske strategier som appropriasjonskunst, hvor eksisterende verk bevisst brukes som råmateriale i nye verk. En grunnleggende behandling av spørsmålet om originalitet i kunst faller utenfor rammene for denne avhandlingen. Imidlertid problematiseres det i artikkel 1 og 2 i hvilken grad originalitet i det heletatt eksisterer. For definisjonen av interpikturalitet er dette relevant, fordi interpikturale verk kan inneholde eksisterende kulturelle uttrykk av ulik art og opphav uten å nødvendigvis være appropriasjoner.

I de seks kategoriene for interpikturalitet brukes ideen om originalitet på ulike måter. I *mash-up* ligger originalitet i sammenstillingen av elementer, i *Parodi* handler det originale om hva og hvordan noe ironiseres over eller settes på spissen. I *Referanse* handler det originale om kommunikasjon fordi man ikke bare skal uttrykke noe, men forstå hvordan det vil bli oppfattet. I *Homage* kan det være vanskelig å se det originale, nettopp fordi det handler om å løfte frem en annen, men originalitet finnes i de formgivende valgene, i utsnitt og i presentasjon av det eksisterende i en ny skikkelse. I *Bearbeidelse* vil originaliteten ligge i den bearbeidende

handlingen, altså hvordan et forelegg blir formgitt og endret, og i *Inspirasjon* kan det originale uttrykkes gjennom hvordan en idé eller et konkret element er tatt videre til noe helt nytt, men uten å kutte alle referanser til det opprinnelige.

I casestudien (artikkel 3) kom interessante refleksjoner til uttrykk da studentene ble presentert for appropriasjonskunst og kunstneriske strategier som utfordret deres forståelse av originalitet. Refleksjonstekstene viste at noen typer kopiering ble sett på som tyveri uten at disse nødvendigvis ville være ulovlig i opphavsrettssammenheng. Samtidig var noen av studentarbeidene i en *gråson* (Bergman, 2012) mellom sitat fra visuelt verk og kopi. Denne gråsonen er et uavklart rettsområde på grunn av digital utvikling og lite rettspraksis. Enkelte av arbeidene som studentene laget i casestudien, vil kunne utfordre opphavsretten. I artikkel 3 har jeg likevel valgt å vise noen av de som kan være problematiske, fordi vi er avhengige av visuelle eksempler for å kunne diskutere denne gråsonen. Etter mitt skjønn faller publiseringen av disse eksemplene inn under åndsverkslovens bestemmelse om gjengivelse i kritisk vitenskapelig fremstilling (§37, 2018).

5.1.5 Verkhøyde i remiks og sammensatte verk

Mash-up og remiks er etter hvert blitt etablerte begreper på visuelle så vel som audiovisuelle uttrykk. Uttrykksformene mikser sammen kunstverk fra ulike sjangre, og det kan bli ekstra utfordrende å vurdere hva som er originalt ved dette. I opphavsrettssammenheng kan man stille spørsmål om hva verkshøyde vil innebære i en miks av andre skapers musikk og bilder, og hvor det unike bidraget som kan få vern av åndsverkloven finnes. I skolesammenheng er remiks relevant å diskutere fordi uttrykket benytter seg av et visuelt vokabular som beherskes mer og mer av den oppvoksende generasjonen. Imidlertid vil det være krevende å trekke en grense for hva den skapende innsatsen må innebære for at verket skal oppnå verkshøyde og kunne bli en *remiks-nyskapselse*. Det er heller ikke mulig å forutsi om advokatene til en berømt kunstner vil etterforske en ungdom som har laget en vittig meme (manipulert og remikset bilde/video/tekst, gjerne humoristisk, som deles på internett) av et kjent kunstverk, all det tid millioner av memes og remikser eksisterer på Internett.

Ifølge Åndsverklovens §7 *Samleverk* vil man ved å sammenstille flere åndsverk eller deler av åndsverk få opphavsrett til samleverket, for eksempel ved å lage en antologi. En remiks eller mash-up vil ofte kunne karakteriseres som et sammensatt verk, for eksempel vil en lysbildefremvisning bestående av ulike bilder, lydsatt med en kjent melodi, være et typisk sammensatt verk. Forarbeider til §7 slår fast at både samleverk og sammensatte verk krever samtykke fra opphavere til originalverkene, men sammensatte verk vil ikke få verkshøyde ved sammenstillingen alene.

En remiks kan likevel ha verkshøyde hvis den består av tilstrekkelig original skapende åndsinnsett. Et eksempel jeg har brukt i undervisningsopplegget til casestudien, er video-remiksen: *Donald Duck Meets Glenn Beck in Right Wing Radio Duck* av Jonathan McIntosh (2010). Denne remiksen er et samtidskunstverk med verkshøyde, men samtidig et treffende eksempel på hvordan denne type verk ofte havner i en gråsoner fordi den utfordrer opphavsretten. McIntosh har laget en særlig gjennomført manipulasjon av rundt femti gamle Disney-klipp som er mikset sammen med lydklipp fra den konservative politiske kommentatoren Glenn Beck's radioprogram. Verket fremstår som en satirisk kommentar til politisk retorikk.

5.1.6 Makt til å kopiere

Det ligger en type kulturell makt i det å ha etablert seg i kunstverdenen. Åndsverkloven sonderer imidlertid ikke mellom kunstner og amatør. I skole og utdanning er dette relevant fordi elever gjennomgående vil ha samme status som amatører ellers.

Kjente kunstnere krediterer ikke bestandig sitt forelegg, og det kan virke inkonsekvent at noen slipper unna med åpenbart ulovlig kopiering av andres verk. Bildet er imidlertid komplekst, blant annet på grunn av mekanismer som «symbolsk- og kulturell kapital» (Bourdieu, 1996), som fører til at kunstnere trår over enkelte grenser som amatører ikke har anledning til. Overskridelser kan i noen sammenhenger bli sett på som en kvalitetserklæring av det eller den som er blitt kopiert. I motsatt fall kan den som er blitt kopiert, tvinges til stillhet fordi

motstanderen har stor symbolsk kapital. I slike tilfeller kan det bli vanskelig for amatører å hevde sin opphavsrett fordi det symbolske maktforholdet mellom partene er skjevt.

Lærere må være klar over at det kan være ulike muligheter for amatører og profesjonelle. Elever og studenter innenfor fagfeltet Kunst og håndverk har ikke opparbeidet seg en status innenfor en sjanger, som for eksempel appropriasjon. Det vil være vanskelig å argumentere for at kopieringen de gjør i en didaktisk sammenheng, også er en samfunnskritisk kommentar som problematiserer fenomenet originalitet. I artikkel 2 diskuterte jeg hvordan studentarbeider kan bli gjenstand for kopiering av mer etablerte kunstnere, og at maktforholdet i slike tilfeller blir svært skjevt (jfr. *Minnesmerke etter 22. juli*, artikkel 2 s. 11). Amatører, som i dette tilfellet var studenter, har samme rettighet til å formidle kritikk og holdninger til samfunnet med kunstneriske virkemidler som en kunstner med kjent navn, men amatørernes kunstneriske røst har ikke tyngde slik etablerte kunstners stemme har. I eksempelet jeg brukte var det amatørernes opphavsrett som ble krenket. Det betyr at selv om regelverket er likt for alle, vil det i praksis ramme dem som kopierer forskjellig, avhengig av deres status i det kulturelle hierarkiet. Dette er en særlig aktuell problemstilling i skolesammenheng fordi elevens skapende prosesser gjerne springer ut fra et behov for å kommentere det samfunnet de er en del av og hendelser de berøres av.

5.1.7 Kildekritikk og referanser

I artiklene og i avhandlingen har jeg belyst utfordringer med manglende kreditering av bilder som brukes i undervisning. Faglærerstudentene, som var mine informanter i casestudien, reflekterte over kunnskap om opphavsrett fra egen skolegang. De fleste hadde kunnskap om referanseregler til skriftlige kilder, mens det var gjennomgående store mangler på kunnskap om hvordan man refererer til det visuelle.

Utdrag fra skriftlig refleksjon - Del 2 - Informant: Jeg kan ikke huske at jeg tenkte så mye på kreditering og bildereferanser før jeg begynte på Universitetet. Husker bare et par Powerpointer med kilde til bilde, men da var det hele google-linken og ikke hvem som faktisk eide bildet.

Referanser med en internettlenke istedenfor en korrekt verksreferanse med opphaver, tittel og årstall er fremdeles nokså vanlig, selv om det kan synes å være noe lærere selv ønsker å

unngå. Fagfolk fra flere fagfelt har adressert u-tilfredsstillende referansebruk til kilder i undervisningsmateriale (Stana, 2017). Årsaker som trekkes frem, er gjerne forglemmelse og at grunnskolen defineres som privat sfære (Bjerke, 2019; Rian, 2018). Min erfaring er at lærere som er usikre på lovverket selv, velger å ikke legge vekt på det i egen undervisning. Skolen har kopiavtaler, men det kan være en risiko ved å blindt lene seg på disse. I utdanningskontekst kan det være relevant å sette spørsmålstegn ved om skolen skal prioritere tid på å lære elever om opphavsrett, all den tid skolens beskyttende rammer ikke defineres som del av det offentlige rom i juridisk sammenheng. McClimans peker blant annet på at klasseromsregelen, som fortsatt praktiseres i skoleverket, ikke er særlig påvirket av nye delingsmedier (2018). Imidlertid er barn og unges digitale arena i det offentlige rom, og konsekvenser av opphavsrett vil derfor også gjelde delingskulturen i skolen. Selv om det er lovlig å bruke opphavsrettsvernede verk i undervisningssammenheng, er det lite gagnende å slurve med kreditering av verkets opphaver. Elevene lærer av det de ser, og av hvordan lærere henviser i læremidlene de selv lager. Derfor er korrekte referanser til både bilder og tekst et viktig sted å endre praksis.

Det kan se ut til at lærere tviler på egen behandling av bilder i undervisning. De er bevisst på at det eksisterer et kunnskapshull, men også at det krever mye å finne adekvat informasjon. I en digital opplysningstjeneste som DelRett.no vises usikkerheten. På nettsiden publiseres spørsmål fra blant annet lærere og svar fra advokater i opphavsrett. Temaene det spørres om kan tyde på usikkerhet knyttet til hva som er lovlig bruk og deling av åndsverk, og hva slags ansvar som ligger hos lærerne: «Hvem har ansvar for at det elever publiserer er opphavsrettslig klarert?» (DelRett.no, 2010) «Er det lov å bruke bilder i presentasjoner i forelesninger og for publisering på LMS?»

5.1.8 Opphavsrett er også kritisk refleksjon

I gjeldende læreplan for Kunst og håndverk er kunnskap om opphavsrett implisitt i en rekke nødvendige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020), men kunne med fordel vært mer eksplisitt definert som krav. Etter mitt syn kan det som omfatter kritisk refleksjon i læreplanene, også knyttes til bruk av åndsverk, kritisk bruk av kilder og klarering av opphavsrett.

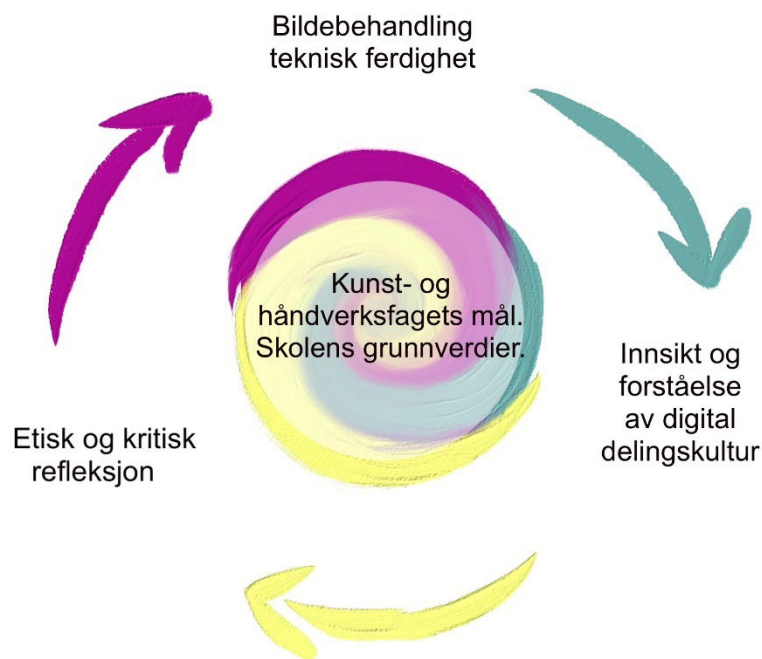
Selv om Fagfornyelsen og kompetansemålet *digitale ferdigheter* har gitt læreplanene et tydeligere fokus på at elever skal bli trygge brukere av digitale medier, er det store forskjeller på kunnskapsnivået rundt hva som inngår i disse ferdighetene. Jeg erfarer at studenter og lærere ikke prioriterer den kritiske refleksjonen det innebærer å lete seg frem til og vurdere kilder der et bilde er publisert på Internett. Nettstedet Pinterest.com brukes for eksempel ofte som kilde til bilde i presentasjoner og studentoppgaver. Pinterest er imidlertid ingen kilde, men en visuell søkemotor hvor man kan samle og systematisere bilder og videoer med mer, som en virtuell oppslagstavle. Lenken til verkets opprinnelige plassering på Internett lagres også når man 'pinner' det, men slike lenker blir fort inaktive, og det kan være vanskelig å finne igjen nettsiden hvor verket opprinnelige var publisert.

Mange vil behøve veiledning for å bruke nettsteder som lovdata.no og rettsdata.no, og det kreves kritisk refleksjon for å forstå hvordan man skal vurdere egne arbeider i lys av lovens paragrafer. Studentenes refleksjoner omkring bruk av bilder i undervisning og i sosiale medier viste tegn til en gryende bevissthet om opphavsrett. Jeg forventet imidlertid større forskjell på de yngste, som hadde gått direkte fra videregående opplæring til universitetsstudium, og eldre studenters forståelse av rettigheter til bilder de fant på Internett, særlig på grunn av den digitale utviklingen som har skjedd i skolen. Den økte bevisstheten kan kanskje gi håp om fremtidige kunst- og håndverklærere med høyere kompetanse på opphavsrettslige problemstillinger. Imidlertid var temaet for denne studien definert for studentene på forhånd. Deres kritiske refleksjon knyttet til egen og andres kopiering har utvilsomt vært påvirket av at de deltok i en forskningsstudie.

Både lovverk og læreplaner tilpasses samfunnets endringer. Forventninger til lærere endres over tid, og det må være forståelse for at endringsprosesser er langsomme. Imidlertid er lærere forbilder for elevene når de bruker bilder. Hvis de ikke er trygge på egen referansebruk eller unngår å kreditere bilder korrekt, vil den kritiske refleksjonen tape på dette. Konsekvensene kan bli unge mediebrukere som ikke forstår at det de deler på internett potensielt kan krenke andres åndsverk.

5.2 Kopiering og interpikturale verktøy i kunst- og håndverksundervisningen

I det foregående ble utfordringer med opphavsrett i undervisning drøftet, mens i det følgende drøftes mulighetene til å være skapende med eksisterende verk. Jeg argumenterer for at undervisning og bildeskaping om og med kopiering av eksisterende verk kan utvikle kritisk refleksjon og interpikturallitterasitet.



Figur 1: Refleksjon, ferdighet og forståelse knyttet til skolens grunnleggende verdier.

Innledningsvis forklarte jeg perspektiver som ligger til grunn i drøftingen med modellen under (figur 1). Den er også tett knyttet til min bruk av begrepet interpikturallitterasitet i skolesammenheng og i casestudien.

Modellen illustrerer kompleksiteten i kunst- og håndverksfagets undervisningsinnhold og praksis. Jeg har brukt den for å vise hvordan teoriutviklingen som skjer i en undervisningskontekst, som i min casestudie, kobles til kompetansemål i Kunst- og håndverksfaget.

5.2.1 Erfare selv for å kunne lære bort

Å forstå teoretiske kunnskapskilder gjennom konkrete skapende prosesser krever at man problematiserer det teoretiske så det gir mening for praksis. I casestudien er begge tilnærminger brukt for å forstå mekanismene i åndsverkloven. På den ene siden er det trening i å vurdere konkrete arbeider, slik studentene gjorde gjennom dekonstruksjon og rekonstruksjon, og på den andre siden trening i å tolke lovbestemmelser og forstå hva slags skjønsmessige vurderinger som ligger implisitt i disse bestemmelsene. Ved å forstå hvilke elementer i et verk som har verkshøyde, er det lettere å forstå hvilke elementer som ikke er vernet og som kan brukes, kopieres og bearbeides.

Faglærerstudentene i casestudien konstruerte kunnskap om hva som er akseptabel eller opphavsrettskrenkende bruk av åndsverk. Et resultat av det praktiske studentarbeidet viste at deres interpikele litterasitet kom til uttrykk gjennom tilknytning av teori i den skapende prosessen. Dette knytter jeg til Paavola og Hakkarainens teori om at læring kommer av aktivitet, erfaring og refleksjon (2005). Perspektivet innebærer en sosial dimensjon i det at læringen ikke oppstår i individets sinn alene, men i samhandling med materialer og med andre som deltar i den skapende aktiviteten. I casestudien så jeg at aktivitet og refleksjon skaper det kollektive rommet der kunnskapen utvikles og der kompetanse og ferdigheter kan vokse. Jeg argumenterer for at studenter skal erfare opphavsrettsproblemstillinger gjennom å håndtere det praktisk. På denne måten utvikles en litterasitet som er tuftet *både* på kunnskap om opphavsrett og på ferdigheter med bildebehandling og interpikeleitet.

Hensynet til opphavsrett skapte utfordringer underveis i prosessen. Studentene måtte artikulere valg og refleksjon over dette i tillegg til det visuelle arbeidet de leverte. Artikulasjonen her var vesentlig for at deres rolle ble utviklet til med-konstruktører av den kunnskapen de skulle tilegne seg. Det foregikk en bevissthetsutviklende prosess, ettersom det teoretiske stoffet var vanskelig tilgjengelig, og måtte brytes ned til forståelige elementer i den konkrete bildeskapingen. Gjennom dette utviklet studentene erfaringsbasert kunnskap. Teorier og regler om opphavsrett var med i bevissthetsprosessen hele veien.

I didaktisk sammenheng forstås disse aktivitetene som læringens *hvordan* (Säljö, 2016, s. 95), og det Dewey referer til som *inquiry* (Dewey & Wrang, 2005). Inquiry kan også omfatte aktivitet på Internett for å finne rettskilder til åndsverkloven. I casestudien ble studentenes

dekonstruksjon og undersøkelser av bildene de brukte koblet med teori om opphavsrett, og førte til bevissthet, kunnskap og læringens *hva*.

Det er vanskelig å finne ut om kunnskap fra undersøkende prosesser i denne studien kan overføres til andre lignende situasjoner. Forskere har rapportert at kunnskap som forstås gjennom eksempler eller bestemte opplevelser, kan se ut til å følge eksemplet, ikke prinsippet (Säljö, 2016, s. 129). En slik innsigelse innebærer at studentene i studien ikke nødvendigvis overfører kunnskapen til neste bilde eller presentasjon som skal lages, eller til neste gang noe skal deles i sosiale medier. På den annen side kan det ligge mye kraft i et eksempel når det fører til en kritisk refleksjon.

Man kan også innvende at det er usikkert om studentene kommer fram til riktig lovforståelse gjennom praktisk erfaring og kritisk refleksjon. Det er sannsynlig at studentenes kollektive kunnskapskonstruksjon ikke fører til nøyaktig samme vektlegging og begrunnelse som en jurist i opphavsrett ville kommet frem til. Imidlertid har Vyrje med et jusfaglig perspektiv påpekt at vurdering av verkshøyde også fordrer kunstfaglig kompetanse (Vyrje, 2017). Det vil være utfordrende for en jurist å bedømme om studentarbeidene kommuniserer det samme estetiske uttrykket som foreleggene de har brukt, hvis juristen mangler den kunstfaglige kompetansen. Det er nettopp kombinasjonen av kunnskap fra de to fagområdene som er vesentlig i slike vurderinger, og det er denne kombinasjonen studentene får erfaring med i undervisningsopplegget i casestudien.

Praksis og teori fungerer ikke som to motpoler, fordi teorier har sitt utspring i praksis og praksis aldri er uten teori (Dewey, 1929/1984). Teorier om lov og rett gir oss perspektiver inn i problemfeltet fra en side, teorier om kunnskap og undervisning fra en annen. Teori er kunnskapsbase, men bygger ingen praktisk erfaring med hva opphavsrettskrenkende bruk av et åndsverk kan være. I motsetning gir utprøving av ulike former for kopiering en personlig erfaring med å ta andres arbeid. Når dette kombineres med kunnskap om opphavsrett, gir det en helt annen forståelse for hva som er akseptabelt og hva som er en krenkelse av opphavsretten. I prosessen utvikles det et rom for samspill mellom undervisningen som gis og utforskning. Kvernbekk omtaler dette som et rom der refleksjon kan skje, og hvor det finnes et potensiale for refleksive praksiser som utvikler kompetanse og konstruerer kunnskap (2011, s.

20). I dette mulighetsrommet er kopiering en strategi som kan gi elever dypere innsikt i de etiske og juridiske implikasjonene ved kopiering i visuelle uttrykk.

5.2.2 Interpikturale referanser i ulike verkstyper

Fra en kunst- og håndverkslærers perspektiv kan det være vanskelig å sette ord på nøyaktig hva åndsverkloven verner i det visuelle uttrykket og formidle dette på en måte så elever kan gjøre egne vurderinger av hva de kan kopiere. I eksemplet jeg har brukt med *The Great Wave off Kanagawa* vil jeg først presisere at ingen har opphavsrett på fenomenet 'brytende bølge'. Den er skapt av naturen, og naturens egne kreasjoner beskyttes ikke av åndsverkloven. Posisjonen og formen i Hokusais bølge er også betinget av naturen, men *noe* ved denne bølgen har likevel verkshøyde og ville vært vernet av opphavsrett i dag hvis det ikke var falt i det fri. Det er et betydningsfullt verk som er gjenskapt i mange ulike medier, og det har vært til inspirasjon for utallige bearbeidelser, nye verk, illustrasjoner og design. Under vises noen eksempler fra grafisk design hvor bølgen til Hokusai mer og mindre åpenbart har vært brukt som forelegg. Hokusais verk kan fritt brukes i dag, men er likevel egnet for å konkretisere og problematisere hva som kan være vernet av opphavsrett i et visuelt uttrykk.

The Great Wave off Kanagawa er brukt som utgangspunkt for emoji-ikonet «Water wave» som brukes av ulike teknologiprodusenter og i mange sosiale medier.



Figur 18 Apple
Water wave (2021)



Figur 19 Facebook
Water wave (2017)



Figur 20 WhatsApp
Water wave (2020)



Figur 21 Google
Water wave (2016)



Figur 22 LG
Water wave (2016)

Det er åpenbare likheter mellom disse fem (figur 18, 19, 20, 21, 22) og Hokusais bølge, men hvis man tegner en stor stilisert bølge som bryter slik at det skummer hvitt på toppene, så vil den fort kunne ligne noen av disse. Et spørsmål blir derfor hva som er det unike ved Hokusais bølge, og hva som bare er en naturlig måte å illustrere og stilisere en bølge på. Apples emoji (figur 18) er en opplagt kopi, der komposisjon, linjer og farger er de samme. Det hvite skummet

er formet på samme vis som Hokusais karakteristiske «klør». Resten av eksemplene er i mindre grad kopier. LGs bølge (figur 22) bryter motsatt vei, men har tatt med et annet element vi kan kjenne igjen fra originalbildet - en mindre topp fører assosiasjonene til Fuji-fjellet som stikker opp i bakgrunnen av Hokusais bølge.

Et annet eksempel har et mer stilisert uttrykk. Logoen til Quicksilver (figur 23) refererer til den samme bølgen. Ser vi nærmere etter, er det åpenbare likheter mellom dette og Hokusais bølge med fjellet Fuji, men symbolikken i Quicksilver-logoen er enn annen. Den refererer til surfing og snøbrettkjøring. Man kan innvende at fra et opphavsrettsperspektiv er ideen alltid fri. Man vil kun få opphavsrett til selve formgivingen av ideen. Den grafiske estetikken i Quicksilvers logo er slik sett langt mindre lik originalverket til Hokusai enn eksemplene vist over.



*Figur 23 Alan Greene
Quicksilver logo (1973)*

I faglig sammenheng for Kunst og håndverk belyser disse eksemplene hvordan interpikeurelle referanser i dagens visuelle digitale kultur kan minne oss om, skape assosiasjoner til, og dermed åpne opp for ny innsikt i betydningsfulle kulturhistoriske verk.

5.2.3 Kopiering som kulturformidling

I denne avhandlingen har jeg argumentert for at i skapende prosesser bør det være mer akseptert å kopiere fra verk som regnes som en del av vår felles kulturarv, sammenlignet med verk som ikke er like kjent. Med dette kan vi løfte fram verdier fra kulturhistorien gjennom kopieringen, som er noe annet enn å profitere på andres åndsverk.

Ved å bruke verk med kjent innhold i egen estetisk skapende prosess har det vært et poeng at lærerstudentene i casestudien også utvidet sin kunnskap om verkene de har brukt. Interpikeurell litterasitet innebærer i så måte kunnskap om kulturelle, sosiale og politiske referanser som det kopierte materialet er bærer av. Når studentene i tillegg måtte dekonstruere og skape noe nytt selv, ble problematisering av åndsverk og rettigheter en del av den helhetlige relasjonen til verket. Min påstand er at å trekke eksisterende kunstverk inn i en skapende og reflekterende prosess på denne måten gjør kulturarven mer tilgjengelig, snarere enn å vanne den ut.

Samtlige studentarbeider ble laget med utgangspunkt i eksisterende verk, men ulike strategier viste i ulik grad studentenes selvstendige uttrykk. Det var stor variasjon i bruk av digitale verktøy, og hvor mye av foreleggets estetiske uttrykk de hadde beholdt. Alle prosessene var resultat av dekonstruksjon og tolkning av det opprinnelige materialets betydning og kulturelle referanser. Likevel var det forskjeller i studentarbeidenes interpikturale stemme. Noen kommuniserte med det forelegget som hadde inspirert dem, og brukte den opprinnelige symbolikken for å styrke sitt budskap. Andre vektla det visuelle og grafiske i større grad enn det symbolske innholdet. Studentenes bruk av kjente verk fikk en refererende funksjon heller enn kopierende og plagierende. De kommuniserte med kjente verks innhold og visuelle formspråk. Dette knytter jeg til Aktulums argument om «*inter-pictorial*» som et verks relasjonelle samtale med tidligere verk og historie (2010).

5.2.4 Mulighetsrom for å utfordre og skape refleksjon

Hvis korrekt gjengivelse av memorert faktabasert kunnskap er det vi ønsker, kan vi gå til lovteksten, la studenter og elever finne informasjon på lovdata.no og måle hvor mye de tilegner seg av den nødvendige kunnskapen. Hvis det derimot er et mål at de skal forstå åndsverk, kunne vurdere, analysere og kritisk reflektere over opphavsrett, og kunne bruke andres verk til noe fruktbart i sin skapende praksis, må de i tillegg utforske mulighetene og utfordringene selv.

I casestudien var ikke studentene begrenset av opphavsretten som om de skulle publisere sine arbeider i det offentlige rom. Det utforskende ved oppgaven var satt i trygge rammer slik at studentene sto fritt til å utfordre grensene i åndsverkloven, og deretter diskutere og argumentere for valgene sine. Likevel påvirket prosessen dem på ulike måter, i noen tilfeller følelsesmessig som indre motstand og noen ganger fysisk ubehag. Noen studenter måtte finne frem til en annen type kreativitet i seg selv enn de var vant med i skapende prosesser. Det kunne gjerne handle om å bryte mønstre, utvide horisonten og jobbe med uttrykk som i utgangspunktet virket fremmed. Studentene rapporterte også om mestring. Gjennom en oppgave som først ble oppfattet som ukjent og upersonlig, tilegnet de seg en slags ny verktøykasse for å uttrykke seg. De utviklet et interpikturalt språk. Resultatene samsvarer med det Larsen så i sin studie, hvor elevene først hadde motforestillinger mot kopiering men deretter oppdaget at deres uttrykk var personlig (1991). Det personlige og originale er vanskelig

å undertrykke, selv når man bearbejder et verk noen andre har skapt. I likhet med Goldsmiths argument (2011) og Bourriaud (2005) viste resultater fra casestudien at valg er med på å konstituere en kunstnerisk prosess.

Studentenes bruk av forelegg endret karakter under utforskningen. Etter hvert som de utviklet en interpikeurell litterasitet ble fokuset i bildeskapingen flyttet fra kopiering av motiv til å handle om innhold og hvordan visuelle referanser kunne brukes for å fremheve det de ville formidle. Tolkningene ble mer reflekterte, og studentene kunne nyansere mellom kopierte elementer som sådan og kopierte elementer med kvalitet som nyskapende uttrykk. Studentenes refleksjoner viste også at den faglige argumentasjonen ble styrket av dialog om den skapende prosessen. De sammenlignet egen kopiering med eksempler vi hadde diskutert i forelesninger, og de vurderte sine egne arbeider og arbeidsmetoder i henhold til åndsverkloven. Studentenes bilder ble brukt som utgangspunkt og konkretiseringsmateriale for diskusjoner. Det vil rimeligvis være fare for feiltolkninger av eksempler og lovparagrafer, men mine erfaringer fra dette undervisningsopplegget var at studentene korrigerer hverandre og sin forståelse forholdsvis presist når de diskuterte konkrete eksempler på opphavsrettsbrudd. Det fremstod som grundige og gjennomproblematiserte perspektiver på hva som kan være lovlig og hva som fører til en ulovlig handling.

Man kan innvende at denne praksisen ikke gir studentene erfaring med den andre siden av konflikten, altså opplevelsen av at ens eget åndsverk krenkes. Casestudien har fokusert mer på mulighetene avgrensningene i åndsverkloven åpner for, og i mindre grad studert krenkelser av åndsverk og opphaver. Imidlertid har studentene fått øvelse i å dekonstruere og manipulere andres åndsverk, noe som har tvunget dem til å reflektere over hvilke konsekvenser deres handlinger kan få for andre.

Det didaktiske mulighetsrommet som denne casestudien viser, er at studenter kan erfare grensene i åndsverkloven, grensegangen mellom inspirasjon og kopi. De kan utfordre og utforske, og diskutere med andre hva som kan være krenkende med det de gjør, og på denne måten sette seg inn i konsekvensene ved å ta andres arbeid. Det er et rom for kollektiv kunnskapskonstruksjon om hva som er originalt og hva som er plagiat. Fordi kunnskap om lover

og regler legges til grunn for de skapende prosessene, vil en interpikeurell litterasitet som studentene utvikler baseres på både opphavsrett og estetisk kompetanse.

5.3 Refleksjon over forskningsdesignet

I beskrivelse av forskningsdesignet har jeg gitt mest plass til metoder jeg brukte i casestudien. Dette er en naturlig følge av at casestudien er avhandlingens mest omfattende undersøkelse. Det er også den som er mest interessant å reflektere over, og vies mest oppmerksomhet i 5.3.1-5.3.3.

5.3.1 Valg av eksempler

I artikkel 1 og 2 var mitt metodiske grunnlag tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) med Purposeful Sampling strategien maksimum variasjon (Patton, 2002, s. 243). Som utvalgs-kriterium for de visuelle eksemplene satte jeg verk som var skapt gjennom kopieringsstrategier. Et viktig argument for utvalget var også at eksemplene skulle bidra til å kartlegge utfordringene i et sammensatt felt av jus, kunst og skole som jeg har undersøkt. Imidlertid er et slikt utvalg subjektivt i den forstand at det er min faglige kompetanse og min forståelseshorisont (Gadamer, 2010) som ligger til grunn for hvilke eksempler jeg finner, velger ut og analyserer. I tillegg er tidspunkt for undersøkelsene vesentlig for hvilke eksempler jeg har kunnet bruke. Dette handler om hva som er publisert på nåværende tidspunkt og som har fått oppmerksomhet i den offentlige debatten, og hvilke opphavsrettstvister som er behandlet i domstolene. På et annet tidspunkt ville utvalget sett annerledes ut, og kanskje avdekket andre faktorer. Det er også et begrenset antall eksempler jeg har kunnet drøfte grunnet artikkelformatet. Flere eksempler ville sannsynligvis nyansert bildet ytterligere, og bidratt til mer systematikk med flere grader av kopiering. De valgte eksemplene er hensiktsmessige for å diskutere opphavsrett og interpikeuralitet, og de har skapt et rikt refleksjonsgrunnlag for konkretisering av problemstillinger som er relevante i undervisning.

5.3.2 Gyldighet og pålitelighet

Med utgangspunkt i avhandlingens overordnede problemstilling *Hvilke muligheter og utfordringer gir den norske loven om opphavsrett ved bruk av eksisterende visuelle åndsverk, og hvordan kan ansvarlig bruk av åndsverk øves i kunst- og håndverksundervisning?* er det relevant å spørre hva eller hvem forskningen gjøres for, og om et forskningsdesign som jeg har utviklet kan gi gyldige og pålitelige svar på problemstillingen. I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler for eksempel *pragmatisk gyldighet* om at forskningen skal være nyttig for noen og føre til endring. Casestudien hadde det til felles med aksjonsforskning at den hadde til hensikt å bidra til å endre praksis. Resultatene i denne studien kan ha betydning for hvordan undervisning planlegges og gjennomføres, og for hvordan lærere kan vurdere og bevisstgjøre elever på forskjeller mellom interpikturalitet og ren kopiering.

Pålitelighet handler om at studiens empiri er holdbar (Nyeng, 2012, s. 105). Her er utfordringen å presentere data og analyser slik at det gir et riktig bilde, og at det blir gjort en troverdig tolkning. Jeg har behandlet data bestående av både visuelle og skriftlige kilder, og har gjort et utvalg som hovedsakelig presenteres i artikkel 3. Imidlertid finnes faktorer som ikke er vektlagt like sterkt i min analyse. For eksempel hadde studentene ulik grad av datakunnskaper da de deltok i studien. Dette kan være en faktor andre forskere ville vektlagt mer enn jeg har gjort. Studentene hadde også ulik bakgrunn før faglærerstudiet, noe jeg har vurdert som uunngåelige variabler i den valgte informantgruppen, men som kan ha hatt betydning for deres arbeid og refleksjoner. Feilkilder, kjent som forskningseffekt, kan komme av at studentene vet at de blir studert. Jeg har brukt feltlogger for å registrere egne observasjoner og refleksjoner knyttet til forskningseffekt, for i størst mulig grad å være bevisst hva som kan ha påvirket studien og min analyse, og for å sikre studiens pålitelighet.

5.3.3 Informanter og forskerrolle

Empirien ble konstruert fra et undervisningsopplegg der jeg selv var både underviser og forsker. Dette innebar at kategorisering og analyse ble preget av en subjektiv fortolkningsramme. I følge Wadel kan det sees som en styrke at observasjon og tolkning gjøres med et innenfrablikk i en kjent kultur (Wadel, 1991). I min studie innebar dette en innsideforståelse av hvordan kopiering blir brukt i kunstfeltet og i kunst- og håndverksfaget. På den annen side kunne dette gjøre meg

blind for problematikker en utenforstående forsker kanskje ville oppdaget eller vurdert annerledes. Wadel påpeker at forforståelsen kan komme i konflikt med forskerrollens analytiske distanse (Wadel & Fuglestad, 2014).

I denne prosessen har jeg vært opptatt av hvilken påvirkning min rolle har hatt på hvordan studentene løste oppgavene. Jeg har etterstrebet objektivitet, men har også vært bevisst forskning som viser at læreres påvirkning på studenter uansett er sterk (Brænne, 2009; Gulliksen, 2009). I følge Wadel kan slik problematikk bli mindre jo lenger forskningsarbeidet varer, og påvirkningen reduseres ved at man deltar i og observerer det samme fenomenet igjen og igjen over tid (1991, s. 21). Min påvirkning som deltakende observatør har vært den samme i alle de tre periodene med feltarbeid, og ved å undersøke det samme undervisningsopplegget gjentatte ganger, og med ulike studentkull, har jeg lettere kunnet indentifisere min innflytelse på dataene, og min påvirkning har blitt mer transparent. Det var klart for studentene at min forskningsstudie ikke ville få innvirkning på vurdering av deres oppgaver og på karaktersetting. Likevel kan både lærerrollen og forskerrollen ha påvirket min tolkning av materialet.

5.3.4 Overførbarhet

I kvalitative studier er man ute etter å utvikle forståelse av et fenomen, og i denne avhandlingen er det knyttet til grenseganger i kopiering. Det er imidlertid ikke så lett å svare på om mine fortolkninger av fenomenet kan danne grunnlag for overførbarhet, jamfør innvendingen om at kunnskap kan utvikles gjennom eksempler, men knyttes kun til det konkrete eksemplet og ikke så lett overføres til andre. Min påstand er likevel at førstehåndserfaringen studentene har fått med å ta noe de ikke selv har skapt, er overførbart til andre situasjoner. De har reflektert både faglig og didaktisk over kopieringens potensielle konsekvens for opphavsrett, som gir dem et bedre grunnlag for å bygge kunnskap om opphavsrett i sin jobb som lærere, og ikke minst kan erfaringene fra selve undervisningsopplegget ha overføringsverdi.

Kanskje vil interpikturell litterasitet få relevans i flere sammenhenger enn det jeg har formulert her, og kanskje kan en analysemodell med kategorier for interpikturalitet bidra til mer generell teoretisk forståelse av visuelle referanser i verk. I mitt syn er det mest interessante nå å se om elever og studenter vil oppnå bedre forståelse av opphavsrett når de analyserer sitt eget arbeid gjennom de seks kategoriene. I så fall vil flere enn lærere i Kunst og håndverk få utbytte av analyseverktøyet.

6 Konklusjon og videre arbeid

Språklig kommunikasjon er en hjørnestein i kunnskapskonstruksjon, og behovet for begreper om bildeskapende praksiser har vært førende for hva jeg har funnet og hva slags begreper og tilnærminger som er vektlagt i denne avhandlingen. Jeg har relansert Veitebergs begrep *interpikturalitet* (1982) som en faglig definisjon av verk med referanser til eksisterende visuelle verk. Begrepet fyller et hull i det norske fagspråket spesifikt for det visuelle fagfeltet, som intertekstualitet dekker for det tekstspråklige fagfeltet.

I de to første artiklene trekkes interpikturalitet inn i drøfting av kunstverk som bygger på eksisterende verk. I den siste artikkelen kommer interpikturalitet visuelt til syne i hvordan studentenes bildebehandling kommuniserer med tidligere kulturelle uttrykk. Kommunikasjon omkring skapende prosesser er egnet for å introdusere begreper i fagspråket. Interpikturalitet reflekterer det som er helt essensielt ved det visuelle, mens interpiktorell litterasitet er kunnskapen om det. I motsetning til *intervisuell* litterasitet, som oftest brukes om å lese bilder som tekst, stimulerer en interpiktorell litterasitet betrakteren til å knytte forbindelser og gjenkjenne ulike hentydninger og trekk i visuelle verk.

Interpiktorell litterasitet kan sees som nøkkelkompetanse i en utdanning der vi både bruker og skaper visuelle uttrykk. Det kan trygge lærere og elever i å vurdere opphavsrettslige spørsmål knyttet til det visuelle, som gjør at de også kan bruke verk som er vernet. Innen kunst- og håndverksfaget er denne sammensatte kompetansen nødvendig. Et av resultatene fra denne avhandlingen er et analyseverktøy med seks kategorier for interpikturalitet. Kategoriene beskrives i artikkel 3, mens i denne kappen har jeg presentert en modell for å analysere interpiktorelle egenskaper i visuelle elev- og studentarbeider. Eksempler på slike egenskaper er arbeider som inneholder en tolkning eller kritisk kommentar til eksisterende verk, og på denne måten skaper en utvidet dialog med annen kunst. Interpiktorelle verk kan dermed få betrakteren til å se de opprinnelige verkene og det kopierte materialet med nye øyne. Prosessen blir dialektisk i den forstand at det vi kjenner igjen, påvirker hvordan vi tolker det nye verket, og inntrykk fra det nye verket vil kunne utvide vår forståelse av det opprinnelige. Det interpiktorelle skaper en ny dimensjon uten å redusere originalverket, eller påvirke opphavsretten til det. Med en interpiktorell forståelse kan kunstverk åpnes opp for oss, for nye

stemmer og nye tolkninger, det kan være med å gjøre en verden av visuelle verk større og rikere, stille nye spørsmål til tidligere verk og finne nye svar gjennom nye sammenstillinger.

Å bruke begrep som interpikturalitet for sammenhenger der kopiering gjøres til noe mer enn copy/paste, bidrar til en nyansering av vokabularet i fagfeltet Kunst og håndverk. Det kan være til hjelp for lærere som skal vurdere grensene for inspirasjon og kopiering som et nyskapende virkemiddel, eller kopiering som opphavsrettskrenkende handling. Det er også viktig for utvikling av gode norske fagbegrep i en digital og visuell litterasitet.

Ved å bruke kopiering som verktøy for kommunikasjon i kunst- og håndverksundervisningen kan man løfte frem temaer og perspektiver gjennom symbolikken fra det opprinnelige verket. Det kan få betydning for elevers forståelse og holdninger til ulike tema, eller deres relasjon til konkrete verk fra kulturhistorien. Å sette seg inn i verk, iaktta og bearbeide under gitte rammer i en undervisningskontekst, åpner for erfaringer som utvider egen forståelse. Her kommer interpikturalitet til uttrykk.

Hvis undervisning i Kunst og håndverk skal fremme interpikturrell litterasitet, kreves det at vi legger til rette for utforskning av opphavsrettsbeskyttede verk som en slags fargepalett. Det må være åpning for at elever prøver ut det som kan virke forbudt uten å begrenses for fort. Rommet for refleksjon i undervisningen er vesentlig, og skolen er arena for å teste og reflektere over det ulovlige, fordi det vi utforsker innenfor skolens private sfære ikke defineres som offentlig, og derfor ikke krenker noens opphavsrett. Alternativet, å ikke benytte vår felles kulturarv av vernede kunstverk, er ikke en fullgod løsning. Ved kun å bruke verk som har falt i det fri, eller som har andre frie bruksrettigheter, frarøves elevene muligheten til å skape med og bygge videre på eksisterende fortellinger fra verk fra sin samtid. De frarøves også mulighet til å lære i et komplekst fagfelt der både skapende prosesser og korrigerende lovverk er viktig trening og kunnskap for å kunne bidra i en visuell digital delingskultur. I lærerutdanningene må vi ta ansvar og legge til rette for at lærerstudentene kan forstå prinsippene åndsverkloven er bygget på, slik at de blir tryggere på å skape undervisningsformer der elever kan håndtere opphavsrettslig beskyttet materiale på ansvarlig måte. Hvis vi som lærere kan tydeliggjøre sammenheng mellom bestemmelser i åndsverkloven, det elever kan gjøre privat, og det de kan publisere offentlig på digitale plattformer, skaper vi også funksjonelle rammer for læringsaktiviteter der elever trygt kan delta på en digital arena.

Studentene i casestudien i denne avhandlingen har utviklet interpikturell litterasitet som skjerper deres kritiske refleksjon og digitale dømmekraft. Kunnskapen gir frihet til å bruke visuelle verk og trygghet til å undervise med dem, men det er måten kunnskapen er utviklet på med de valg og refleksjoner som studentene har gjort som gir styrke til deres didaktiske handlingsrom som fremtidige lærere. Helhetlig har casestudien vist metoder hvor studenter og elever kan sette seg inn i opphavsrett og samtidig utvikle og analysere det de lager ut fra opphavsperspektiv, som igjen fører til forståelse av opphavsrettsproblematikker.

Gjennom tre artikler og denne sammenbindende kappen argumenterer jeg for at forståelse av opphavsrett til åndsverk er viktigere enn noen gang. Det gjelder alle lærere som utvikler eget undervisningsmateriale, og i særdeleshet for kunst- og håndverkslærere, som både bruker og vurderer visuelle verk i sin undervisning. Å utvikle en grunnleggende visuell litterasitet med utgangspunkt i opphavsrett og interpikturalitet kan trygge lærere i bruk av verk og hjelpe å skape gode læringsprosesser for elevene. Jenkins argumenterer for å utvikle konseptuelle verktøy i bildeskaping (2006). Mitt bidrag til dette er et analyseverktøy som kan systematisere kunnskapen for kunst- og håndverkslærere. Kategoriene for interpikturalitet som inngår i analyseverktøyet, er bidrag til det faglige vokabularet innen fagområdet Kunst og håndverk.

6.1 Veien videre

Undersøkelsene i denne avhandlingen har avdekket behov for forskning innen opphavsrett. Opphavsrett knyttet til kopiering har en naturlig plass i skolesammenheng og i fagdiskursen i en digital delingskultur, og må aktualiseres der. Det er hensiktsmessig å bruke skolen som arena for videre forsknings og utviklingsarbeid. Her dannes den oppvoksende generasjon av brukere og skapere av åndsverk, og her finnes størst mulighet til å bidra i holdningsskapende prosesser, som ikke farges av kunstverdenens sterkeste røster eller bestemte markedsaktørers interesser.

Behovet for forskning på hvordan vi best håndterer opphavsrettsproblematikk når vi bruker bilder i skole og sosiale medier er stadig voksende, ettersom flere og flere blir aktive deltakere i en digital delingskultur. Jeg har pekt på utfordringer som settes i spill i dagens undervisning fordi delingskultur er ungdoms hverdagskultur. Det kreves mer kunnskap for å forberede elever

på det regelverket de møter når de bruker andres og deler sitt kreative arbeid med andre. I skolen må kunnskap om opphavsrett og delingskultur baseres på teknologien vi har tilgjengelig i dag, og utvikles videre med det vi kan gjøre med teknologi i fremtiden.

Foreløpig vet vi lite om hvordan det arbeides med etikk, kildekritikk og opphavsrett etter innføring av nye læreplaner, LK20. Det er behov for mer skolerelatert forskning, spesielt knyttet til elevenes utbytte med nye læringsmål for opphavsrett og delingskultur i særlig teknologirike klasserom. I denne avhandlingen har jeg vist hvordan opphavsrett til åndsverk kan integreres i skapende prosesser med bilder. Jeg har avdekket utfordringer ved bruk og kopiering av bilder, både i undervisningssammenheng og i en digital delingskultur. Opphavsrett knyttes til emner om etikk og medborgerskap i rammeverket for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse, PfdK (Kelentrić et al., 2017). Kunst- og håndverksfaget har imidlertid et eget ansvar, og en helt spesiell arena for å gripe denne problematikken. I dette faget kan spørsmål om opphavsrett gjøres forskbart, formbart og forståelig.

I casestudien har jeg vist opphavsrett problematisert gjennom dekonstruksjon og rekonstruksjon i bildeskapende prosesser. Et interessant spørsmål for videre forskning er i hvilken grad studenter som gjennomfører en slik prosess klarer å omsette metoden til lignende situasjoner de kommer ut i som lærere.

7 Artikkelliste

Artikkel 1

Bergman, S. (2019). utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>

Artikkel 2

Bergman, S. (2021). Hvilken betydning har hvem som kopierer? - ulike utfordringer ved bruk av visuelle åndsverk. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4124>

Artikkel 3

Bergman, S. (2021). Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping: Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(1). <https://doi.org/10.7577/information.3692>

Vedlegg

1. Figurliste
2. Samtykkeskjema
3. NSD godkjenning

Litteraturliste

- ACRL. (2011). *Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*.
<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Aktulum, K. (2010). *Interpicturality in Braun-Vega's Paintings* [Süleyman Demirel Üniversitesi]. Isparta.
https://www.researchgate.net/publication/50387748_INTERPICTURALITY_IN_BRAUN-VEGA'S_PAINTINGS
- Baltzersen, R. K. (2009). Den digitale lærergjerningen. I R. C. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring - på vei mot den profesjonelle lærer*. (s. 133-160). Gyldendal Akademisk.
- Banks, M. (2007). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications.
- Benjamin, W. (1999). The work of art in the age of mechanical reproduction (P. Harry Zorn, Overs.). I H. Arendt (Red.), *Teaching Collection (Archaeology / ARCLG057)* (s. 211-244) (opprinnelig utgivelse: L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée).
- Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. (2009). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bergman, S. (2012). *Ulike perspektiver på åndsverkloven. Gråsonen mellom kopiering og nyskaping i visuell kunst* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus].
<http://hdl.handle.net/10642/1570>
- Bergman, S. (2019). utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk, forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1), 1–20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>
- Bergman, S. (2021a). Hvilken betydning har hvem som kopierer? - ulike utfordringer ved bruk av visuelle åndsverk. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 14(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.4124>
- Bergman, S. (2021b). Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping: Ophavsrettslige utfordringer i undervisningen. *Nordic Journal Of Art & Research*, 10(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.3692>
- Bjerke, Y. I. L. (2019, 09.12). Lærere dropper å oppgi kildene når de lager materiell til undervisningen: Lærere laster ned, plukker og setter sammen materiell til undervisningen, men glemmer å oppgi kilder. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen-laereryrket-undervisning/laerere-dropper-a-oppgi-kildene-nar-de-lager-materiell-til-undervisningen/222363>
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg* (A. Prieur, Overs.). Pax.

- Bourriaud, N. (2005). *Postproduction* (Bd. 2). Lukas & Sternberg.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. Oslo.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-277. http://www.idunn.no/dk/2006/04/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_know_about_digital
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2015(4), 21-34.
- Budâu, O. (2011). Creating-Learning Experiences in the Digital Era. I M. R. M. Pedestru (Red.), *THE DIGITAL GENERATION: Self-representation, urban mythology and cultural practices* (s. 117-127). Editura Limes. https://www.academia.edu/2208325/Creating_Learning_Experiences_in_the_Digital_Era
- Capra, A. & Floridi, L. (2017). *Intervisuality New Approaches to Greek Literature*. <https://www.intervisuality.com/>
- Christensen, O. (2018). Digital ditten datten og dannelse. *It, Medier og Læring*, 42(2). <https://issuu.com/it-vejleder/docs/02-it-medier-og-l-ring-blad-2-2018>
- Copyright. (2020). *Copyright Law of the United States and Related Laws Contained in Title 17 of the United States Code* (17). <https://www.copyright.gov/title17/title17.pdf>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). SAGE Publications.
- Creative Commons. (2017). *Om lisensene*. Creative Commons.org. <https://creativecommons.org/licenses/?lang=no>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE Publications.
- Crews, K. D. (2015). *Fair Use Checklist*. <https://copyright.columbia.edu/content/dam/copyright/Precedent%20Docs/fairusechecklist.pdf>
- Debes, J. (1969). The Loom of Visual Literacy: An Overview. *First National Conference on Visual Literacy*, 14(8), 25-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ010321>
- DelRett.no. (2010, 12. februar 2019). *Hvem har ansvar for at det elever publiserer er opphavsrettslig klarert?* Del Rett Opphavsrett i undervisning.

<https://delrett.no/nb/sporsmal/hvem-har-ansvar-det-elever-publiserer-er-opphavsrettslig-klarert>

Designloven. (2019). *Lov om beskyttelse av design*. Justis- og beredskapsdepartementet. Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-03-14-15?q=designrett>

Dewey, J. (1929/1984). The quest for certainty. I J. A. Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925-1953* (Bd. 4). Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. . Free Press / Simon & Schuster.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group.

Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Forlaget Klim.

Digitalmarkedsdirektivet. (2020). *Europaparlaments- og rådsdirektiv (EU) 2019/790 av 17. april 2019 om opphavsrett og nærstående rettigheter i det digitale indre marked og om endring av direktiv 96/9/EF og 2001/29/EF (2019/790)*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/sub/eos-notatbasen/notatene/2016/des/dsm-direktivet/id2556742/>

Diku. (2020). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2020* (Diku rapportserie nr. 3/2020). Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning. <https://diku.no/rapporter/diku-rapportserie-03-2020-tilstandsrapport-for-hoeyere-utdanning-2020>

Eggebo, H. (2019, 18. 06). *Tematisk analyse – metodeartikkelen som løyser alt*. Helgaeggebo.no. <http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>

Ehandelsloven. (2003). *Lov om visse sider av elektronisk handel og andre informasjonssamfunnstjenester*. LOV-2003-05-23-35 Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-05-23-35>

Eklund, D. (2009). *The Pictures Generation, 1974-1984*. Metropolitan Museum of Art, Yale University Press.

Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

FEK. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer* De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>

Fingal, J. (2019). *Most transformative technology for education? Here's what some ISTE members think!* International Society for Technology in Education (ISTE). <https://www.iste.org/explore/classroom/most-transformative-technology-education-heres-what-some-iste-members-think>

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Gaston, J. (2006). Reaching and Teaching the Digital Natives. *Library Hi Tech News*, 23(3), 12-13. <https://doi.org/doi:10.1108/07419050610668124>
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2013). *Sociology* (7. utg.). Polity Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description* (Bd. 1). Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. Columbia University Press.
- Gombrich, E. H. (2002). *Art and illusion: a study in the psychology of pictorial representation* (6. utg.). Phaidon Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214-246. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Gran, L. (2020). *Digital dannelse. En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen* [Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Innlandet]. Elverum. <https://hdl.handle.net/11250/2678281>
- Gulliksen, M. S. (2009). Teaching form quality in craft (Key-Note Speech). I L. K. Kaukinen (Red.), *Proceedings of the Crafticulation and Education Conference* (Bd. 14, s. 199-206). NordFo Techne A.
- Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. (2015). Sociodigital Revolution: Digital Natives vs Digital Immigrants. I J. D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Bd. 22, s. 918-923). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26094-7>
- Harel, I. & Papert, S. (1991). *Constructionism : research reports and essays, 1985-1990*. Massachusetts Institute of Technology, Epistemology & Learning Research Group, Ablex.
- Harrison, K. (u.å.). *What is Visual Literacy? Visual Literacy Today*. <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/>
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanningen. Udir. https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf

- Hobbs, R. (2010). *Copyright Clarity: How Fair Use Supports Digital Learning*. Corwin Press, SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452219530>
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiske læreprosesser: atelierista i förskola och skola* [Doktorgradsavhandling Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek GUP. <https://gup.ub.gu.se/file/207079>
- Illeris, H. (2000). Copying – You just aren't supposed to do that! . I L. Lindström (Red.), *The cultural context. Comparative studies of art education and children's drawings*. Stockholm Institute of Education Press.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingebretsen, B. (2008). *Metaforbasert tegning: undersøkt som et bildespråkssystem gjennom avistegninger av Finn Graff og Saul Steinberg med kognitiv metafor teori som hovedredskap* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. Oslo.
- IVLA. (2020). *Our History* The International Visual Literacy Association. <https://ivla.org/about-us/>
- Jackson, I. (2010). *Sosiale medier: hvordan ta over verden uten å gå ut av huset*. Aschehoug.
- Jenkins, H. (2006). *Learning by remixing*. Media Shift. <http://mediashift.org/2006/07/learning-by-remixing194/>
- Jenkins, H. (2007). From YouTube to YouNiversity. *The Chronicle of higher education*, 53(24), B.9. <https://www.chronicle.com/article/from-youtube-to-youniversity/>
- Johannessen, L., Rafoss, T. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johanson, L. B. & Karlsen, S. S. (2018). *Restart: å være digital i skole og utdanning*. Universitetsforl.
- Johansson, M. & Berge, O. K. (2014). Who Owns an Interpretation? Legal and Symbolic Ownership of Norwegian Folk Music. *Ethnomusicology*, 58(1), 30–53. <https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.58.1.0030>
- Kafai, Y. B. & Peppler, K. A. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89–119. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383211>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet, Senter for IKT i utdanningen. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

- Kjørup, S. (2001). Den ubegrundede skepsis: en kritisk diskussion af socialkonstruktivismens filosofiske grundlag. *Sosiologi i Dag*, 31(2), 5–22.
- Knight, L. (2010). Why a Child Needs a Critical Eye, and Why the Art Classroom is Central in Developing it. *The International Journal of Art & Design Education.*, 29(3), 236–243. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01655.x>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images : The Grammar of Visual Design* (2. utg.). Routledge. <https://cdn.glitch.com/05cf2253-657b-4ca7-a4fe-293daf3e7498%2Fkress%20and%20van%20leeuwen%20-%20reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design%202.pdf?1547629033311>
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, Overs.; L. S. Roudiez, Red.). Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20–25.
- Larsen, O. F. (1991). Kopiere—Jamen det må man da ikke! *Formning / Billedpedagogisk Tidsskrift* (3), 19-21.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Law, N., Woo, D., Torre, J. d. I. & Wong, G. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2* (51). (Information Paper, Issue. UNESCO Institute for Statistics). https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000265403&highlight=digital%20literacy%20framework&file=/in/rest/annotationSV/C/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_05582007-8091-4d65-bb0e-a459fa55483b%3F_%3D265403eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000265403/PDF/265403eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A10%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C54%2C681%2C0%5D
- Lessig, L. (2007). *Larry Lessig on laws that choke creativity* [Video]. TED Conferences; https://archive.org/details/LarryLessig_2007

- Lessig, L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. The Penguin Press. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster : arbeid med digital kompetanse i skolen*. Cappelen akademisk forlag.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget kunst og håndverk* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/11250/93051>
- Madden, M. & Fox, S. (2006). *Riding the Waves of "Web 2.0": More than a buzzword, but still not easily defined*. Pew Internet Project. https://web.archive.org/web/20061106144233/http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Web_2.0.pdf
- McClimans, E. (2018). *Ny åndsverklov – noe å si for delingskulturen i skolen?* Norsk lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/juridisk-talt/ny-andsverklov-noe-a-si-for-delingskulturen-i-skolen-article1872-177.html>
- McIntosh, J. (2010). *Donald Duck Meets Glenn Beck in Right Wing Radio Duck* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HfuuNU0jsk0>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec3%23KAP3-2>
- Mikkelsen, R. & Rist, M. V. P. (2018). Lærerstudenters digitale praksismøte. I L. B. Johanson & S. S. Karlsen (Red.), *Restart: Å være digital i skole og utdanning* (s. 163–177). Universitetsforlaget.
- Möller, E. (2015). *Definition of Free Cultural Works*. Freedomdefined.org. <https://freedomdefined.org/Definition>
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations – Reflections on Purposes for Art Education in the Compulsory School* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. CON-TEXT. <http://hdl.handle.net/11250/2623403>
- Nielsen, L. M. (2013). Visualising ideas: a camera is not enough. I J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers 14-17 May 2013* (s. 2080-2089) (DRS Cumulus). ABM-media. <https://hdl.handle.net/10642/1975>
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. I T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Red.), *New Directions in Picturebook Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839171>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- O'Toole, G. (2014, 1. juni). *The Secret to Creativity Is Knowing How to Hide Your Sources*. Quote Investigator. <https://quoteinvestigator.com/2014/06/01/creative/#return-note-9036-10>
- Papert, S. (1993). The childrens machine. *Technology Review*, 96(5), 28.
- Patentloven. (2020). *Lov om patenter*. Justis- og beredskapsdepartementet. Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-12-15-9?q=patent>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). SAGE Publications.
- Pegrum, M., Dudeney, G. & Hockly, N. (2018). Digital Literacies Revisited. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 7(2), 3-24. https://www.researchgate.net/publication/342976934_Digital_literacies_revisited
- Peppler, K. (2007). *Creative bytes: Literacy and learning in the media arts practices of urban youth* [Doktorgradsavhandling, University of California]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Creative-bytes%3A-Literacy-and-learning-in-the-media-Peppler/5e65e41d22bc106a624e8943c909340d61a3a13f>
- Peppler, K. (2013). *New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age*. The Wallace Foundation. <https://www.semanticscholar.org/paper/New-Opportunities-for-Interest-Driven-Arts-Learning-Peppler/041141f7b17c7c3a7def2546a509c318dc1e0221>
- Perloff, M. (2010). *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century*. University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling* (R. F. Nielsen, Overs.). Gyldendal.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. The University of Chicago Routledge & Kegan Paul.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/doi:10.1108/10748120110424816>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Contributions from History, Philosophy and Sociology of Science and Mathematics*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Rian, H. O. (2018, 7. mai). Åndsverksloven må gjelde også i klasserommet. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/andsverksloven-ma-gjelde-ogsaa-i-klasserommet-1.1140635>

- Rognstad, O. A. & Lassen, B. S. (2009). *Opphavsrett*. Universitetsforlaget.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials* (4. utg.). SAGE Publications.
- Shore, R. (2017). *Beg, steal and borrow: artists against originality*. Laurence King Publishing.
- Stana, I. (2017). Opphavsrett i klasserommet. *FORM*, 51(5), 12–13.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 53-64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet – Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Uio.no. <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109hjemmeeksamenV06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Grunnleggende ferdigheter. Kunst og håndverk (KHV01-02)*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kunst og håndverk*. Udir. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>
- Varemerkeloven. (2019). *Lov om beskyttelse av varemerker*. Justis- og beredskapsdepartementet. Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-03-26-8?q=varemerke>
- Veiteberg, J. (1982). Skaping eller gjenskaping. Nokre tolkingsproblem i samband med Lena Cronqvist sine bilete. *Kunst og kultur*, 66(2), 113–128.
- Veiteberg, J. (2009). Kunsten å låna – om ei platte av Irene Nordli. *Kunst og kultur*, 92(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3029-2009-01-02>

Vyrje, M. S. (2017). Copyright and Aesthetic Experience. *Nordiskt immateriellt rättsskydd*, (2), 147–169. <https://www.nir.nu/journals/downloadsection/12292>

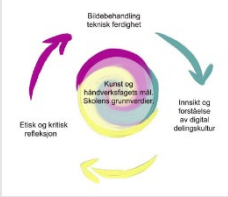
Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.

Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel, C. C. Wadel & O. L. Fuglestad (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211–238). Cappelen Damm akademisk

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4. utg.). SAGE Publications.

Åndsverkloven. (2018). *Åndsverkloven, Lov om opphavsrett til åndsverk mv.* (LOV-2018-06-15-40). Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>

Vedlegg 1 - Figurliste




The diagram features a central circle with the text "Kunst og håndverkens mål Skolens grunnverdier". Surrounding this are four colored arrows forming a cycle: a purple arrow pointing up labeled "Bildebehandling teknisk ferdighet", a green arrow pointing right labeled "forståelse av digital delingskultur", a yellow arrow pointing down, and a red arrow pointing left labeled "Etsk og kritisk refleksjon".

Figur 1: Refleksjon, ferdighet og forståelse knyttet til skolens grunnleggende verdier.




Three distinct artworks are shown side-by-side. The first is a colorful, abstract portrait with a red face. The second is a dark, atmospheric landscape painting. The third is a classical-style portrait of a woman with a floral crown.

Figur 2: Omslagsbilder fra avhandlingens tre artikler f.v: Jugacaro *MarilynMaria* 2014, Eget arbeid 2021, Studentarbeid



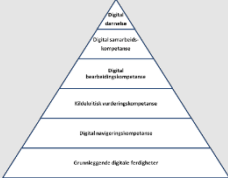
A digital artwork depicting a large, blue, stylized wave crashing over a landscape with small figures and buildings. The style is reminiscent of the Great Wave off Kanagawa but with a more contemporary, textured aesthetic.

Figur 3: Eget arbeid (2020)




A reproduction of the famous Japanese woodblock print 'The Great Wave off Kanagawa' by Katsushika Hokusai, showing a massive blue wave about to crash over a small boat.

Figur 4: Katsushika Hokusai, *The Great Wave off Kanagawa* (1832) - British Museum of Art




A pyramid diagram with six horizontal levels. From top to bottom, the levels are: "Digital kompetanse", "Digital kommunikasjon", "Kommunikasjon", "Digital arbeidsprosessen", "Kommunikasjon", and "Grunnleggende digitale ferdigheter".

Figur 5: Baltzersens digitale kompetansepyramide (Baltzersen, 2009, s. 138)




A Venn diagram with four overlapping circles labeled "Creative", "Ethical", "Technical", and "Critical". The central area where all four overlap is labeled "Interest-Driven Arts Learning".

Figur 6: Venn-diagram over kryssende kjærnepraksiser i interessedrevet kunstlæring (Peppler, 2013, s. 22)



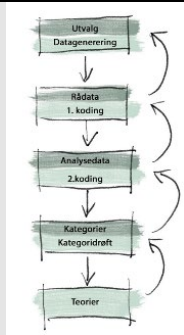
A hand-drawn diagram with a central title "Videnskapsforskning" and several sub-sections and arrows, including "Artikkel 1", "Artikkel 2", "Artikkel 3", and "Artikkel 4".

Figur 7: Forskningsdesign



A diagram showing a series of interconnected steps: "Forskningsprosjekt", "Teori", "Dataanalyse", "Analyse", "Dokumentasjon", "Forskningsprosjekt", "Teori", "Dataanalyse", "Analyse", "Dokumentasjon".

Figur 8: Kobling mellom prosessene i casestudien



Figur 9: Datainnsamlingens 5 steg, bearbejdet versjon av Tjoras SDI-metode (Tjora, 2017, s. 19)



Figur 10: Studentarbeid *Spillfigur fra Pokemon mikset med det japanske symbolet Rising Sun*



Figur 11: Eksempel på hvordan jeg har analysert studentarbeidet over i fase 2 - tematisering.



Figur 12: Venn-diagram for Interkulturalitet - praksiser som inngår i en interkulturell litterasitet.

Analysemodell 1 - Visuelle forelegg		
Visualisering	Form	Uttrykk
Visualisering	Form	Uttrykk

Figur 13: Analysemodell 1 - visuelle forelegg i studentarbeider

Spørsmål	Eksempel	Spørsmål	Eksempel
1. Hva er bildet av?	En blomst	2. Hva er bildet av?	En blomst
2. Hvor er bildet av?	En blomst	3. Hva er bildet av?	En blomst
3. Hva er bildet av?	En blomst	4. Hva er bildet av?	En blomst
4. Hva er bildet av?	En blomst	5. Hva er bildet av?	En blomst

Figur 14: Eksempel på analysetabell for visuelle elementer

Analysemodell 2 - Kategorisering av interkulturelle kjennetegn		
Spørsmål	Kategori	Eksempel
Spørsmål	Kategori	Eksempel

Figur 15: Eksempel på tabell for kategorisering av interkulturelle kjennetegn.



Figur 16: Sidsel Hanum *Sjøanemone* (2010)



Figur 17: Eli Veim *Uten tittel* (2011)



Figur 18: Apple *Water wave emoji* (2021)

<https://emojipedia.org/water-wave/>



Figur 19: Facebook *Water wave emoji* (2017)

<https://emojipedia.org/water-wave/>



Figur 20: WhatsApp *Water wave emoji* (2020)

<https://emojipedia.org/water-wave/>



Figur 21: Google *Water wave emoji* (2016)

<https://emojipedia.org/water-wave/>



Figur 22: LG *Water wave emoji* (2016)

<https://emojipedia.org/water-wave/>



Figur 23: *Quiksilver logo* Alan Greene (1973)

<https://logos-world.net/quicksilver-logo/>

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema for PhD-undersøkelse

Hei faglærerstudenter. Jeg heter Silje Bergman. Jeg er stipendiat på Universitetet i Sørøst-Norge og underviser i Visuell kommunikasjon. Jeg jobber for tiden med et PhD-prosjekt om originalitet og plagiat i kulturfeltet, og i den forbindelse ønsker jeg å bruke et undervisningsopplegg med dere som en del av undersøkelsene.

Det er frivillig å delta, om du samtykker eller ikke vil ikke ha betydning for karakter eller vurdering av ditt arbeid. For deg vil deltagelse i undersøkelsen bety at jeg analyserer det du leverer inn av skriftlig og visuelt materiale i emnet, og at dette blir deler av empirien der jeg studerer hvordan faglærerstudenter kan bruke og manipulere eksisterende verk i skapende prosesser.

Etter endt undervisningsperiode med dere vil jeg anonymisere alle arbeidene for å behandle dem videre. Når prosjektet avsluttes vil alt materiale som ikke publiseres og drøftes i avhandlingen slettes.

Du kan trekke din deltagelse når som helst mens prosjektet pågår uten begrunnelse, selv om du gir ditt samtykke her.

Vennlig hilsen Silje Bergman

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Behandlingsansvarlig institusjon er: Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag.

PhD-stipendiat Silje Bergman kan kontaktes på Tlf: 91174427/35026432 eller E-post: silje.bergman@usn.no

Samtykkeskjema for PhD-undersøkelse

Ja, jeg ønsker å være med i undersøkelsen

Signatur og dato

Nei, jeg ønsker ikke å være med

Signatur og dato

Oppdatering av samtykke for de studentene som hadde laget bilder jeg brukte i artikkel 3

Hei □□□□□□□□□□□□

□□□□□□□□□□□□□□□□ min student i visuell kommunikasjon (med Photoshop og opphavsrett) □□□□□□□□□□□□□□□□. Jeg samlet inn bildearbeid og refleksjoner dere studentene gjorde knyttet til å bruke eksisterende verk i egen skapende prosess. Bildet du laget er valgt som eksempel fra studien, og nå skal en artikkel fra dette arbeidet publiseres digitalt. Jeg var ganske fersk på forskningsfeltet da jeg formulerte det første samtykkeskjemaet som dere studentene signerte på, og jeg hadde ikke spesifisert at artikkelen skulle publiseres digitalt. Redaksjonen til tidsskriftet dette skal trykkes i ønsker at jeg henter inn samtykke fra deg på ny, fordi ditt bilde må kunne vises i den digitale artikkelen. Bildet ditt vil fortsatt være anonymisert, ditt navn vil ikke kunne kobles til undersøkelsen, og du beholder selvsagt alle rettigheter til ditt eget åndsverk.

Hvis du trenger å se bildet ditt for å huske det må du bare si ifra så sender jeg bilde og tekst til deg.

Kan du sende meg din e-postadresse slik at jeg kan sende deg en formell forespørsel om digital publisering som du kan signere?

Vennlig hilsen Silje Bergman

Samtykke til at studentarbeid publiseres i digital vitenskapelig artikkel

Bekreftelse på at ditt studentarbeid, fra emnet Visuell kommunikasjon, vises i en vitenskapelig artikkel som publiseres digitalt.

Artikkelens er skrevet av Silje Bergman ved Universitetet i Sørøst-Norge, og tittelen er: Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping - Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen.

Studentarbeidene som vises her er anonymisert etter regler om personvern knyttet til forskningsdata, men dine opphavsrettigheter til ditt åndsverk berøres ikke av dette. Du kan benytte eget verk slik du ønsker.

Her er lenke til tidsskriftet hvor artikkelen publiseres:

<https://journals.oslomet.no/index.php/information/issue/view/427>

Jeg sender deg en kopi av artikkelen når den er publisert.

Med vennlig hilsen Silje Bergman

Vedlegg 3 – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Silje Bergman

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

Vår dato: 11.03.2014

Vår ref: 37616 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt [Redacted]. Meldingen gjelder prosjektet:

37616 *Originalitet og plagiat i kulturfeltet*

[Redacted]

Daglig ansvarlig *Silje Bergman*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontoret / District Offices:

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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Silje Bergman

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

Vår dato: 16.10.2014

Vår ref: 40143 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt [Redacted]. Meldingen gjelder prosjektet:

40143 *Originalitet og plagiat i kulturfeltet - del 2 (Videreføring av prosjektnr: 37616)*
[Redacted]
Daglig ansvarlig *Silje Bergman*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

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



Silje Bergman
[Redacted]
[Redacted]

Vår dato: 17.03.2017

Vår ref: 52560 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt [Redacted]. Meldingen gjelder prosjektet:

52560

Originalitet og plagiat i kulturfeltet - del 3

[Redacted]
Daglig ansvarlig

[Redacted]
Silje Bergman

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Artikkel 1

Bergman, S. (2019). utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1)
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>



Jugacaro: *marilynMaria* (2014)

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>

Silje Bergman

Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder

Sammendrag

De siste tiårenes teknologiske utvikling av bilderedigering og bildedeling har forandret hvordan bilder brukes som medium i kunst, kultur og kommunikasjon. Dette fører med seg andre problemstillinger knyttet til bruk og bearbeidelse av bilder enn det som var vanlig før. Artikkelen tar utgangspunkt i utfordringer lærere står overfor når de skal undervise morgendagens konsumenter og produsenter av visuelt materiale, og spør hva lærere må være klar over og ta hensyn til i sin undervisning, slik at elevene tilegner seg de verktøyene de trenger for å være informerte, kritiske og ansvarlige i sine handlinger. Artikkelen har som mål å presentere og åpne opp noe av kompleksiteten i åndsverkloven, og brette ut ulike temaer som har betydning i en visuell og digital tid, både i en skolekontekst og i samfunnet generelt. Teksten er fagdidaktisk, og problemstillingene er diskutert med utgangspunkt fra fagområdet kunst og håndverk.

Nøkkelord: Åndsverkloven, opphavsrett, kunst og håndverk, didaktikk, danning, teknologisk utvikling, digital delingskultur, interpikturalitet.

Introduksjon til et problemområde

Å bli inspirert av andres tekst, bilde eller musikk er en naturlig og lovlig del av en skapende prosess. Det er et viktig gode å ta vare på, men det er også viktig å være klar over grensen mellom det å la seg inspirere og det å kopiere eller plagiere på en måte som utnytter andres *åndsverk*. I arbeid med tekst kan det ofte være fristende å låne formuleringer fra en annens tekst, og med musikk kan sampling eller remiksing av et lydspor være det som skal til for at låta skal fenge. Remiksing brukes også på det visuelle feltet, men der musikkulturen ser ut til å ha omfavnet kompleksiteten som nye digitale verktøy gir, virker det som *opphavsrett* på det visuelle feltet ikke gjør det i like stor grad. Det er ofte vanskelig å bruke andres visuelle verk som bidrag til utvikling av felles kultur, ikke fordi all bruk er ulovlig, men fordi loven forutsetter skjønnsmessige vurderinger.

Denne artikkelen konsentreres omkring utfordringer ved bruk og bearbeidelse av visuelle uttrykk i en skolekontekst. Lærere møter i dag andre utfordringer i sitt utdanningsoppdrag enn for bare noen tiår siden, og skolen har et eget ansvar i å lære elevene hvilke måter de kan behandle andres *åndsverk* som inspirasjon i skapende arbeid.

Når opphavsrett og *åndsverk* diskuteres blant lærere, er det i hovedsak hva som kan vises i presentasjoner og hva som kan deles ut i kompendier som får oppmerksomhet. Lærere kan være opptatt av egen opphavsrett til undervisningsmateriale de har utviklet, og hvordan dette deles på skolens åpne og lukkede plattformer. For eksempel er Fronter, Canvas og ItsLearning plattformer der deling av materiale bestemmes av egne regler, og vil i noen sammenhenger regnes som den private sfære. Når materialet føres ut i det offentlige rom gjennom åpne plattformer, som for eksempel skoleblogger, YouTube, Instagram og Facebook, vil det reguleres av *åndsverkloven*. Det er viktig å være oppmerksom på disse forskjellene i en skolehverdag på et generelt plan, men i tillegg til dette er det også viktig hvordan elevene erfarer opphavsretten, og beskyttelsen av det de har laget selv. Viktige temaer i denne sammenheng

er hva som definerer et åndsverk, hva slags beskyttelse åndsverkloven gir, og hvordan andres åndsverk kan brukes som inspirasjon til eget skapende arbeid.

Fremveksten av internett og mulighetene for å kopiere som teknologien har åpnet for, har på mange områder økt intensiteten, og endret kreativiteten i hvordan vi jobber med en skapende prosess. Kopiering kan ikke kontrolleres i en digital tidsalder på samme måte som før. Alt er lett tilgjengelig, enkelt å kopiere, manipulere og publisere.

Det er et økende fokus på hvordan lærere formidler opphavsretsregler i klasserommet. Gjennom to artikler i 2017 i det fagdidaktiske tidsskriftet for kunst og design i skolen, FORM, ble læreres rolle belyst, og hvordan de kan være gode formidlere av holdninger til bruk av andres bilder. Peter Haakonsen trakk frem digital dømmekraft i de grunnleggende ferdighetene, med kunst- og håndverksfag som utgangspunkt. Han konstaterte at elever trenger kunnskap om hva de kan og ikke kan bruke av bilder de finner på internett, og sier lærere må gå foran som gode rollemodeller og bruke lisensierte bilder (Haakonsen, 2017). Ingeborg Stana var i den andre artikkelen forbauset over hvor mange som «betrakter de praktiske konsekvensene ved det opphavsrettslige vernet som unødig kronglete» (Stana, 2017, p. 12). Hun påpekte at dagens og fremtidens undervisning i større og større grad vil benytte digitale læremidler, og at lærere derfor har et pedagogisk ansvar for å utvikle digitale ferdigheter hos sine studenter. I likhet med Haakonsen la hun vekt på riktig praktisering av åndsverkloven når lærere behandler verk i undervisningen. Stana avdekket også at det ofte syndes mot skolens dannelsesideal på dette feltet: «Dessverre møter jeg til stadighet på undervisningsmaterieell med bilder og illustrasjoner uten navn på opphaver» (Stana, 2017, p. 13). Haakonsen og Stana har viktige argumenter, og gir fagfeltet et klarere definert mål om å utvikle helt nødvendige ferdigheter i en visuell og digital delingskultur. Men her er det et behov for å nyansere problemstillingene. Lærernes bruk av bilder i undervisningen er viktig, men å forenkle løsningen ved å kun velge lisensierte bilder frarøver elevene en mer aktiv form for læring, og læring for fremtiden.

Som forsker på disse spørsmålene møter jeg mye usikkerhet blant lærere om hva som er lov til å gjøre med bilder i skolesammenheng og ikke. Det er blant annet vanskelig å vite om elevenes arbeid kan stilles ut lovlig hvis det finnes spor av andres verk i dem. Det er også ofte usikkerhet knyttet til hvem ansvaret faller på, og hva konsekvensene blir, hvis verk blir ulovlig delt i åpne fora.

Forskningsspørsmål og metodisk grep

Denne artikkelen er skrevet med bakgrunn i fagfeltet kunst- og håndverksdidaktikk. Med konteksten beskrevet over har det vært hensiktsmessig å utrede bestemte temaer for å skape en helhetlig forståelse av problemfeltet. Dokumentanalyse (Duedahl, 2010) og kvalitativ tematisk analyse (Johannessen, 2018) har blitt brukt ved gjennomgang av fagtekster, vitenskapelige artikler og paragrafer fra åndsverkloven, som er relevante sett i en kunst og håndverk- og skolekontekst. Med konkrete caser og bildeeksempler, fra inn- og utland, vises og diskuteres problemstillinger uten å gå inn i juridiske definisjoner utenfor eget fagfelt. Tematisk analyse har vært til hjelp for å operasjonalisere og skape orden i kaos (Johannessen, 2018, pp. 31, 40) der gråsoner i lovteksten møter fagfeltet kunst og håndverk. Fra en kvalitativ forsknings-tradisjon sees analyse og diskusjon i relasjon til læreplan, didaktikk og skolens holdnings- og dannelsesmandat. Målet med å brette ut ulike problematikker i denne formen, er å presentere kompleksiteten i åndsverkloven knyttet til en visuell delingskultur og digital hverdag i skole og samfunn.

Problemstillingen blir derfor: *Hvilke utfordringer skaper opphavsrett i en digital delingskultur for bruk av andres visuelle åndsverk, med særlig relevans for dagens kunst- og håndverksfag?*

Gjennom teksten presenteres to hovedtemaer som inngang til problemstillingen. Det første er å belyse lovverkets beskyttelse av åndsverk, det andre er å se nærmere på skolerelevante utfordringer som oppstår i situasjoner der elevers arbeid kommer i konflikt med slike regelverk. Det trekkes ulike eksempler inn for å konkretisere utfordringene i praksis. Et

annet mål med teksten er å sette utfordringer med inspirasjon og kopiering på dagsorden, som et slags tosidig fenomen i det å skape nye visuelle uttrykk.

Problemområde digital hverdag og delingskultur

Digital teknologi gir tilgang, gjør det lett å bruke, og gjør det lett å dele

Datamaskiner har vært vanlig i privat eie i et kvart århundre, og har gjort det mulig for alle å kopiere fra andre menneskers arbeid, med sin egen datamaskin som arbeidsverktøy. *Klipp og lim* er en helt naturlig integrert del av vår arbeidsprosess i dag, og det utvikles stadig ny programvare for å manipulere bilder. Enhver bruk av det som finnes på internett innebærer kopiering. Rent teknisk lages det en kopi for hver gang et bilde gjengis på en dataskjerm. Med denne enkle men samtidig så komplekse handlingen kopieres, brukes og skapes det nye verk som igjen tar del i en virtuell kulturell samtale, jf. avsnitt om remiks på side 11. Mulighetene det nye mediet gir har gjort det mer naturlig å utforske slike delingsprosesser.

Internett og datamaskinenes programvare har ikke bare gjort det enklere å finne, kopiere og bearbeide andres arbeid, men har også gjort det lett å publisere digitalt materiale. Alle kan ha sin egen publiseringskanal for både visuelle, auditive og audiovisuelle ytringer, og med dette følger et ansvar for å forstå hvordan vi kan og ikke kan bruke andres verk.

Den verdensomspennende delingsplattformen som internett er i dag, og som er resultat av den teknologiske utviklingen, er en viktig del av de unges sosiale verden. I tillegg kan det være vanskeligere å skille mellom privat og offentlig i dag enn det var før internett ble brukt som sosial arena. Å gjøre et verk tilgjengelig på en delvis lukket plattform trenger ikke være problematisk, men når hvert medlem i denne gruppen igjen sprer verket i sine sosiale delingskanaler, vil det raskt være delt i det offentlige rom.

Med deling i sosiale medier reises mange problemstillinger knyttet til for eksempel kompromitterende bilder og personvern. Utfordringen i forhold til det åndsverkloven regulerer, og som er fokus i denne artikkelen, kommer i det øyeblikk man har laget noe basert på et vernet åndsverk, og bestemmer seg for å dele det med andre. De neste sidene vil belyse hva åndsverkloven vektlegger.

Lov om opphavsrett til åndsverk

I Norge har vi europeisk opphavsrett. Dette er en menneskerett, underlagt FNs menneskerettighetserklæring artikkel 27:2 (FN, 1948). Opphavsretten definerer hva som gir et arbeid vern som åndsverk, og den gir to typer rettigheter til den som har skapt verket: ideelle rettigheter og økonomiske rettigheter. Disse er nedfelt i *Lov om opphavsrett til åndsverk* (Åndsverkloven, 2018), som oftest refereres denne til som åndsverkloven eller opphavsretten.

Lovteksten har en kompleksitet i måten den er bygget opp, for at den skal kunne fungere i møte med ulike former for åndsverk. Samtidig skal den ta vare på to av samfunnets ulike behov. På den ene siden skal loven sørge for at opphaveren har rådighet og kan «høste fruktene» (Torvund, 2017) av det han selv har skapt, og på den andre siden skal loven stimulere til at nye verk kan oppstå. Det følgende vil peke på relevante paragrafer for de problemstillingene artikkelen tar opp. For en grundigere presentasjon av åndsverkloven se: (Hannemyr, 2017; Rognstad & Lassen, 2009; Torvund, 2012, 2017).

Åndsverk

Ifølge loven er et åndsverk litterære, vitenskapelige eller kunstneriske verk av enhver art og enhver uttrykksmåte og uttrykksform. For å bli vernet som åndsverk må verket møte visse krav. Alle kravene må oppfylles for at verket skal kunne vernes basert på en rettslig oppfatning. For det første må verket være skapt av et menneske, og ikke av naturen alene (Rognstad & Lassen, 2009, pp. 78-79). Verket må være en *nyskaping* og ha *verkshøyde*. Skaperen av et åndsverk kalles *opphaver*, og har opphavsrettighetene til verket.

Åndsverkloven slår fast retten til beskyttelse av det man har skapt, men den beskytter ikke vernede verk mot at andre lar seg inspirere. Alle kan bli inspirert av de kunstneriske verk

som omgir oss. Lite skiller ofte det å bli inspirert av andres verk fra å kopiere det, og kopiering er ikke nødvendigvis ensbetydende med tyveri av en annens verk. En *dobbeltfrembringelse* kan også være lovlig etter åndsverkloven (Rognstad & Lassen, 2009, p. 134). Enkelte ganger er det mulig å få den samme ideen som en annen har hatt, eller å lage noe som allerede finnes, uten engang å ha sett det. *Bearbeidelse* av åndsverk er heller ikke brudd på opphaverens rettigheter i alle sammenhenger. Lovteksten selv byr ikke på definisjoner av ulike typer kopiering som er mulige å rette seg etter. For å forklare kan det være mer hjelp i å se til for eksempel en dom i Høyesterett som omhandler opphavsrett til Il Tempo Gigante: «*Bearbeidelse* foreligger når en ny opphaver skaper en ny versjon av et eldre åndsverk, slik at verket i den nye utforming fremtrer som resultat av en skapende åndsinnsetning fra både den nye og den gamle opphaverens side» (HR-2017-2165-A, 2017, avsnitt 69). Det er også mulig at bearbeidelse av et verk fører til at en nyskaping og et *selvstendig* verk oppstår. For å forstå forskjellen mellom bearbeidelser og selvstendige åndsverk kan det være nyttig å først se på enerettsbestemmelsen i åndsverkloven (Åndsverkloven, 2018, §3).

§ 3. Opphavsretten gir innen de grenser som er angitt i denne lov, enerett til å råde over åndsverket ved å fremstille varig eller midlertidig eksemplarer av det og ved å gjøre det tilgjengelig for allmennheten, i opprinnelig eller endret skikkelse, i oversettelse eller bearbeidelse, i annen litteratur- eller kunstform eller i annen teknikk (Åndsverkloven, 2018).

Opphaveren har altså enerett til å fremstille de eksemplarene han ønsker, og samtidig nekte andre å gjøre det samme (Rognstad & Lassen, 2009, p. 150). Men åndsverkloven skal også tilrettelegge for at nye verk kan oppstå med utgangspunkt i noe eksisterende. For å sikre dette behandler § 6 selvstendige verk:

§ 6. Opphaveren kan ikke sette seg imot at andre benytter hans åndsverk på en slik måte at nye og selvstendige verk oppstår. Opphavsretten til det nye og selvstendige verk er ikke avhengig av opphavsretten til det verk som er benyttet. Den som oversetter eller bearbeider et åndsverk eller overfører det til en annen litterær eller kunstnerisk form, har opphavsrett til verket i denne skikkelse, men kan ikke råde over det på en måte som gjør inngrep i opphavsretten til originalverket (Åndsverkloven, 2018).

Ved første øyekast kan det synes enkelt å gjøre en slik vurdering. Men å bestemme om et selvstendig verk har oppstått er en vanskelig skjønnsmessig vurdering. Bearbeidelser av verk avgrenses mot nye og selvstendige verk, sistnevnte «står på egne ben med et individuelt uttrykk - en identitet - som er løsrevet fra originalen» (HR-2017-2165-A, 2017, avsnitt 73). Det finnes ingen definert regel for hvor mye som kan kopieres fra et visuelt verk, slik blant annet *Kildekompasset.no* og *Skriftilig.info* m.fl. veileder studenter og skribenter om bruk av sitat i tekst.

Lovteksten alene kan ikke brukes til å peke ut hvilke elementer i et bilde som er vernet. En hånd eller et tre, forgrunn eller bakgrunn. Opphavsretten trekker kun opp den ytre rammen for en kunstnerisk og estetisk vurdering av hva som er verk og hva som er kopi. En slik vurdering må altså bygge på materialets kunstneriske estetikk. Men kunstnerisk og estetisk forståelse har endret seg mye siden åndsverkloven ble innført, og tillater ofte mer enn § 3 og § 6 eksplisitt formulerer. Det skal for eksempel være lov å skape nye verk med inspirasjon fra verk vi alle kjenner igjen. Det er verkets «individuelle egenart» (Hannemyr, 2017) som får vern, og den avgjørende vurderingen er hvor mye det nye uttrykket skiller seg fra det opprinnelige verkets estetiske uttrykk.

I noen kunstformer, som for eksempel collage eller remiksing av musikk, vil det være sammenstillingen av de ulike kopierte elementene som blir det nye verkets individuelle egenart, og det vil være dette den nye opphaveren får opphavsrett til. Når et verk forlater den private sfære vil det være vanskelig å kontrollere hvordan det blir brukt til å skape nye verk (Torvund, 2017).

Verkshøyde

Verkshøyde i åndsverkloven betyr at et verk må ha oppstått gjennom en individuell og «skapende åndsinnsetning» (Rognstad & Lassen, 2009, p. 85). Hva åndsinnsetning innebærer er ikke enkelt å vurdere, og lovteksten utdyper ikke videre. I den tidligere nevnte dommen fra Høyesterett, der Aukruststiftelsen anket avgjørelsen om opphavsrett til Il Tempo Gigante, formuleres det noe veiledende om hvordan jussen vurderer verkshøyde og åndsinnsetning:

Når loven bruker formuleringen «skaper et åndsverk», henspiller det på at åndsverket må ha *verkshøyde* for å nyte opphavsrettslig vern. Denne terskelen innebærer at verket må være uttrykk for opphaverens originale åndsinnsetning; det må være resultat av en individuelt preget skapende innsats, og ved denne innsatsen må det være frembragt noe som fremstår som originalt, (...) Jeg tilføyer at ordet «originalt» i denne sammenheng ikke innebærer et krav om nyhet, men at det må være skapt noe som har en viss grad av individualitet og kreativitet (HR-2017-2165-A, 2017, avsnitt 66).

Her blir ordet *originalt* trukket inn som en slags faktor for å vurdere verkshøyde. «Ved originalitetsbedømmelsen skal det tas hensyn til både enkeltelementer i verket og til verket bedømt som helhet, (...) Også en original sammenstilling av kjente enkeltelementer kan oppfylle verkshøydekravet» (HR-2017-2165-A, 2017, avsnitt 67).

En annen faktor som gjør vurderingen vanskelig er at åndsverk som begrep er rettslig, ikke estetisk. For å bestemme om verket har verkshøyde må man derfor vurdere verkets art og ikke dets kvalitet. Det gis ikke beskyttelse for en idé fordi dette ville medføre en begrensning av vårt «åndelige felleseie» (Rognstad & Lassen, 2009, p. 89). Ideen er fri, ingen kan eie den. Åndsverkloven legger heller ikke beslag på fakta. For eksempel kan historiske fakta benyttes fritt av alle. Ingen får opphavsrett til kunnskap eller forskningsresultater. For enerettigheter til slikt materiale kan noen ganger andre lovverk, patenter eller lisenser nyttes. Forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) vil for eksempel regulere hvordan forskningsresultater, data og ideer innenfor forskning kan brukes av andre. Det som får vern av åndsverkloven er den konkrete utformingen, og opphavsretten til en idé vil kun være mulig hvis denne betinges av selve formen. Ideer som funksjon vil aldri være åndsverk, kun den konkrete estetiske utformingen.

Krenkelse

Krenkelse, slik det brukes i denne teksten, er et juridisk begrep som viser til at noen har brutt de ideelle rettighetene i åndsverkloven, som å ikke oppgi opphaverens navn, eller å gjøre noe med et verk som setter det, eller den opprinnelige kunstneren i et dårlig lys. Beskyttelse mot krenkelse er en viktig ideell rettighet som åndsverkloven behandler i § 5 (2018). Spørsmål om det har skjedd en krenkelse beror på grensene mellom kopiering, etterligning, endring eller bearbeidelse på den ene side og nye og selvstendige verk på den andre siden (Rognstad & Lassen, 2009, p. 133). Først må det avgjøres om verket som er brukt har verkshøyde, for har det ikke det vil det ikke være snakk om en krenkelse (Rognstad & Lassen, 2009, p. 133). Hvis verket som er benyttet viser seg å ha verkshøyde må det undersøkes om selve bruken er et problem. Ikke all bruk av åndsverk er en krenkelse av opphavsretten.

Det skal blant annet være mulig å sitere fra kunstneriske verk, enten det er snakk om musikk, litteratur eller visuell kunst. *Sitatretten* er en viktig rettighet for å stimulere til at det skapes nye verk, og det er ofte en forutsetning for utvikling av kunstnerisk produksjon (Aakre, 2002, p. 93). Sitat kan også gjøres fra visuelle verk. Dette er vanlig i remiks og Mash-ups (Jugacaro, 2014; Lamb, 2007).



Bilde 1. Eksempel på Mash-up: Jugacaro, *Fondo1vg*, 2014. Gjengitt med tillatelse fra Jugacaro.

Mash-up brukes ofte om digitale mediefiler som henter innhold fra ulike eksisterende kilder, som tekst, bilde, lyd, video, animasjon, og setter dette sammen til en ny helhet. Rent visuelle Mash-ups, som i bildeeksempelet her (bilde 1), bruker eksisterende bilder som andre har skapt, og komponerer disse sammen til et nytt visuelt uttrykk, gjerne med et nytt budskap.

Adgangen til å publisere slike verk er uklar, men har mange likheter med sitatretten vi har i åndsverkloven. Retten til å sitere fra åndsverk behandles under Sitat (Åndsverkloven, 2018, §29). Sitering er anerkjent bruk som fremmer utvikling av verk. Men det er også viktig for å kunne kritisere og gjengi hva andre har formulert, og for å synliggjøre bakgrunnen for egen ytring.

Opphaverens rettigheter

Åndsverkloven skal gi beskyttelse for de ideelle rettigheter og økonomiske interesser som knytter seg til et åndsverk. Ideelle rettigheter kan være *navngivelse*, som betyr at opphaverens navn alltid må gjøres kjent ved bruk av verket (Rognstad & Lassen, 2009, p. 200), eller *vern mot krenkelser*, som betyr at verket ikke kan brukes på en slik måte at opphaveren eller verket blir stilt i et dårlig lys (Rognstad & Lassen, 2009, p. 136). De ideelle rettighetene tilfaller bare den som yter den skapende innsats, og kan ikke overdras til andre. Et verk er beskyttet av åndsverkloven i 70 år etter opphaverens død. Etter dette «faller verket i det fri» (Torvund, 2012), som betyr at det kan kopieres og brukes av alle. Selv om et verk er fritt vil det fortsatt være vernet mot at andre bruker det på en krenkende måte. De økonomiske interessene åndsverkloven beskytter er ment for å gi opphaveren enerett til å tjene penger på verket, men skal også gi insentiv til utvikling av en kunstners virke (Kulturdepartementet, 2016-2017; Rognstad & Lassen, 2009; Åndsverkloven, 2018).

Hva som er en opphavsrettskrenkende handling er med dette forsøkt utdypet, men det er fremdeles en vanskelig vurdering for lærere, studenter og elever som ønsker å bruke andres åndsverk. Loven gir ikke svar på hva som er for mye plagiat, eller selvstendig nok bearbeidelse av et verk. En skjønsmessig analyse må gjøres for hvert enkelt tilfelle, og det må vurderes i hvilken grad verkene har det samme estetiske uttrykket.

Lån og Fair Use

Fair Use-doktrinen er grunnlaget for amerikansk opphavsrett og er dypt forankret i det amerikanske samfunnet (P. Aufderheide, Jaszi, P., 2011, p. 24). Denne bygger på et prinsipp om at det er lov å bruke/låne/kopiere opphavsrettsbeskyttet materiale så lenge brukens offentlige tjeneste er større enn det private tapet. Fair Use-beskrivelsen i amerikansk Copyright-lov gir ingen definisjon, men beskriver noen situasjoner der et slikt prinsipp kan følges, og henviser til fire faktorer som skal vurderes i det enkelte tilfellet (17-USC). Disse fire faktorene består av: 1) Purpose and character of use. 2) Nature of copyrighted work. 3) Portion used. 4) Effect of use upon potential market (17-USC, § 107).

Den første faktoren *purpose and character of use* fokuserer for det meste på om bruken er for kommersielt formål, og om den er transformativ. En transformativ bruk vil mer sannsynlig være Fair Use, og legger gjerne til noe nytt, med nytt uttrykk eller endret budskap. Med *nature of copyrighted work* må det undersøkes om originalverket er kreativt eller informativt. Mer kreativitet og originalitet i originalverket stiller et høyere krav til motivasjonen for å bruke det, for at det skal regnes som Fair Use. For å vurdere *the amount and substantiality of the portion used* vil den tredje faktoren beregne hvor mye av det opprinnelige arbeidet som er kopiert. I amerikanske domstoler er det vanlig praksis å se på om materialet som brukes er essensen av det nye arbeidet, ikke å gjøre en prosentvis utregning. I *effect of the use upon the potential market* ligger et hensyn til den originale opphaverens økonomiske interesse, og om denne kan forringes av at det kopieres fra verket. Amerikansk høyesterett vurderer særlig denne faktoren som betydningsfull i Fair Usespørsmålet (Caroll, 2007).

I Amerikansk Copyright og begrepet Fair Use finnes det mange likhetstrekk til våre låneregler. For eksempel behandler Copyright privat kopiering, og gjengivelse i forskning og kritisk vitenskapelig fremstilling (som vi finner i Åndsverkloven, § 26 og § 37). Men Fair Use og våre låneregler kan likevel ikke sidestilles. For å vurdere et verk med bakgrunn i de nevnte faktorene har lærere, bibliotekarer og andre brukere av opphavsrettsbeskyttede verk i USA kunnet støtte seg til en Fair Use-sjekkliste (Crews, 2015). Sjekklisten er ikke gjenstand for denne artikkelen, selv om det ville være interessant å se om noe tilsvarende kunne være til hjelp for lærere her hjemme. De fire omtalte faktorene danner strukturen i sjekklisten.

Vi vender blikket mot det kunstneriske perspektivet

Å reflektere og kommentere samfunnet har alltid vært en viktig del av kunstens rolle. Det er også en kanal for utfordrende ytringer, og vil man formidle noe er det virkningsfullt å trekke

inn elementer alle kjenner igjen. På den annen side kreves det en bevissthet på hvilke etiske valg man må reflektere over i en slik prosess. I denne bevisstgjøringen har utdanningsinstitusjonene et ansvar. I det videre vil jeg se nærmere på hva slags kunstbegrep som legges til grunn ved vurderingen av verk. Kunstbegrepet i en postmodernistisk tid kan åpne for mer nærgående kopier. Hva som vil være lovlig beror på en refleksjon rundt begrepene som brukes om verkene. En slik refleksjon vil løpende være i utvikling, og for en lærer blir det viktig å forstå at det ikke skal være nødvendig med bakgrunn i juss for å gjøre en ansvarlig vurdering.

Utfordringer med kunstbegrepet og holdninger til kunst

Gjennom kunstens historie har synet på kunst endret seg mye, og i dag er barnehage og skole viktige formidlingsarenaer for hvordan barn berøres av og lærer å se og tolke visuelle uttrykk. Skolen har mulighet til å være motvekt til reklame, populærkultur og digitale massemedier, og kan påvirke barnas opplevelse av kunstneriske uttrykk. På videregående skole får mange kompetent undervisning i kunstfag som en del av utdanningen, og noen velger å studere kunst i ulike former i høyere utdanning. På dette nivået blir de selv en del av en kunsthistorisk kontekst, som utøvende, filosoferende eller formidlere av kunst og historie. Vi formes både bevisst og ubevisst til å dele et etablert kunstsyn påvirket av kunstteoretikere som har hatt innflytelse gjennom epokene. Vestlig kunstteori har opphav i teoriene til filosofene Platon og Aristoteles, hvor formålet med kunst var selve håndverket og etterligningen – *mimesis*. Under romantikken nærmet kunstbegrepet seg det vi bruker i dag, og Kants autonomiestetikk har på mange områder holdt seg til i dag (Svendsen, 2012).

Kunstens selvstendighet førte til et nytt estetisk paradigme som senere løftet frem andre sider enn kun det håndverksmessige og det mimetiske som kunstens formål. Den originale kunstneren og det særegne trådte frem i sentrum: «Kunsten handler nå om subjekter (kunstnerne) som skal lage suverene uttrykk for sin egen subjektivitet eller personlighet. Og verket vil være vellykket bare hvis dette uttrykket er *autentisk*» (Svendsen, 2012, p. 18). En slik autonomitanke preger fremdeles deler av kunstverden, men det kan synes å være et utdatert kunstnerbilde som åndsverkloven i sin tid ble skrevet for. Med modernismen spilte ikke lenger *mimesis* en vesentlig rolle, og i postmodernismen blandes det sammen og det oppstår helt andre verdier. Nå kan det kopieres, manipuleres og lekes med tradisjonen.

Appropriasjon

Digital teknologi har gitt oss måter å bruke og formidle verk på, som er vanskelig for lovene å regulere. Opphavsretten fungerte bedre for tidligere tiders rettslige utfordringer i kunstverden, da de store kunstners stil og uttrykksform ikke like lett kunne kopieres (Nordell, 1997, p. 68), men i dag er problematikken annerledes. Den digitale teknologien har frembragt nye verktøy og skapt helt andre muligheter på det visuelle feltet. Gjennom dette er det utviklet kunstformer hvor kvalitet ikke nødvendigvis måles i hvor nyskapende noe er, og i hvilken grad det er originalt er vanskelig å bedømme. *Appropriasjonskunst* er en særlig utfordring (Vik, 2009). Kunstformen hadde sitt tidlige utgangspunkt i USA og 1980-årenes postmodernisme. Kunstverkenes rolle er i denne tradisjonen å skape diskusjon om selve definisjonen kunst. Kunstnerisk appropriasjon utfordrer hvordan vi vurderer originalitet og hva som er den skapende handlingen. Metodene som brukes i appropriasjon er kanskje det mest kontroversielle med hele kunstformen. De bygger på å bruke deler av eksisterende verk med varierende grad av endring, eller til og med kopiere hver minste detalj i et bilde for så å presentere dette som et eget kunstverk.



Bilde 2. Walker Evans, *Allie Mae Burroughs, Hale County, Alabama*, 1936. Bilde 3. Sherrie Levine *After Walker Evans:4*, 1981. Begge bilder gjengitt med lisens fra The Metropolitan Museum of Art.

Eksempelet over (bilde 3) viser Sherrie Levines appropriasjon av Walker Evans portretter fra 1936 (bilde 2). Evans viste utstillingen *First and Last* (Evans, 1936) med portretter av mennesker fra depresjonstiden. Levines utstilling 45 år senere viste serien *Untitled, After Walker Evans* (Levine, 1981), som besto av Levines avfotograferinger av bildene i utstillingskatalogen til Evans. Ved å re-presentere disse bildene som sine egne, er målet å få oss til å revurdere konvensjonelle forestillinger om kreativitet, originalitet og kunstnerisk opphav. Denne praksisen tar ofte opp spørsmål om hvordan kjønn, autoritet, og status hos kunstneren påvirker betydningen av et verk – hva som er originalen, og hva som er reproduksjonen. I dag tilhører ikke appropriasjonskunstens metoder bare 1980-årenes store navn som Andy Warhol, Barbara Kruger og Sherrie Levine. I dag er slike metoder og verktøy noe mange flere kan bruke, og ofte en naturlig del av den oppvoksende generasjons visuelle språk.

Den digitale teknologien og internett har for mange forandret selve ideen om det å skape noe. Litteraturkritiker Marjorie Perloff introduserer begrepet *Unoriginal Genius* (Perloff, 2010). Her beskriver hun en ny tendens hvor dagens forfatter ligner mer en programmerer enn et geni, og mener forestillinger om forfatteren som en romantisk, isolert figur er utdatert. Perloff fokuserer på hvordan ulike tekster veves sammen i en konstruksjon av nye tekster, og kritiserer ideen om at kunstnere skaper verkene ut ifra sitt eget originale hode. Hun mener at originalitet fremdeles finnes, men at dagens *uoriginale geni* lokaliserer det et annet sted, og presenterer det i en annen form (Perloff, 2010, p. 21). Kunstneren fungerer som en konstruktør av nye historier gjennom å bruke det som noen andre allerede har skapt.

Intertekstualitet og interpikturalitet

I noen sammenhenger kan den estetiske opplevelsen av et kunstverk bli mer interessant av at det har referanser som peker ut over selve verket, og som henter noe fra en tradisjon eller en annen kunstner, eller noe som er visuelt gjenkjennelig. En tekst vil for eksempel leses og forstås i relasjon til andre tekster. *Intertekstualitet* brukes for å beskrive at leserens kulturbakgrunn og

erfaringer, i tillegg til tekstens sjanger og referanser, legger grunnlaget for hva som kan leses igjennom teksten. Begrepet ble først introdusert av Julia Kristeva i 1966 (Kristeva, 1980). Det forteller at en tekst ikke oppstår fra én forfatters hode alene, men at tekster utvikles fra en samling eksisterende tekster. Kommunikasjonen som foregår mellom forfatter og leser vil være en blanding av relasjonen ordene har til hverandre, og relasjonen de har til tidligere tekster, «any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another» (Kristeva, 1980, p. 66). Utfordringen med intertekstualitet er ofte at koblingene tekstene imellom kan være vanskelige å styre fordi forfatteren ikke har kontroll over hvilket utgangspunkt leseren har, eller hva denne har erfart og lest tidligere. På samme måte vil betrakteren av et visuelt kunstverk ta med seg erfaringer fra tidligere kunstopplevelser inn i tolkningen av nye.

For å favne denne problemstillingen innenfor et visuelt kunstbegrep har kunsthistoriker Jorunn Veiteberg lansert begrepet *interpikturalitet* istedenfor intertekstualitet. Helt tilbake i 1982 beskrev hun interpikturalitet som en type fenomen hvor alle bilder består av sitat, åpne sitat, indirekte sitat, lån og tyveri (Veiteberg, 1982). Hun var lei av at det selv på det visuelle feltet alltid er snakk om å lese, og at litteraturen blir førende for begreper. Interpikturalitet var et forsøk på å begrepssette den visuelle utgaven av for eksempel sitat, parafrase og homage. Begrepet slo ikke igjennom dengang, men Veiteberg er opptatt av at det representerer et kunstsyn der alle ting består av sitat. I et senere intervju sier hun: «Når vi kan gjenkjenne noe har vi straks mye mer å fortelle, et nivå er den umiddelbare opplevelse, andre nivåer er gjenkjennelse som er med på å gi et betydningslag til, et betydningslag som de får med seg gjennom lånet» (Bergman, 2012, p. 82). Sitat, eller indirekte sitat skaper med dette perspektivet en relasjon til det som kopieres, på en slik måte at vi kan tolke verket gjennom det vi kjenner igjen fra tidligere. Gjenkjennelsen er et vesensfenomen ved intertekstuelle eller interpikturale verk, og er med på å gi verket mening.

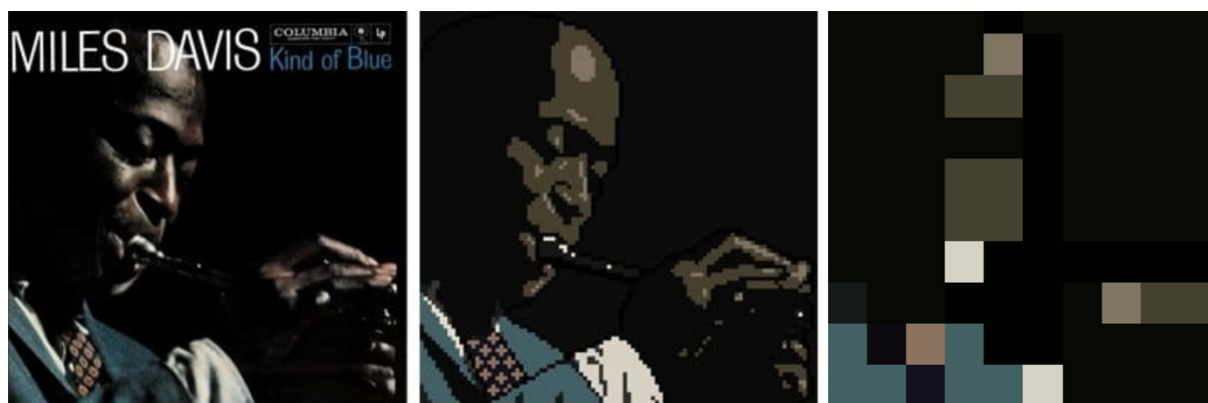
I internasjonal sammenheng har *interpicturality*, som begrep for å beskrive relasjonene til tidligere verk, fått mer aksept enn her hjemme. Kubilay Aktulum skriver at det er mulig å overføre begrepet intertekstualitet til å gjelde en rekke andre kunstformer enn litteratur, som: «interpicurality, intermediality, intermusicality, intercinema, intertheatricality, interphotography etc.» (Aktulum, 2011, p. 3). Han definerer *interpicturality* i sin artikkel *Interpicturality in Braun-Vega's Paintings*, der det kommer frem at begrepet ble nødvendig på grunn av Braun-Vegas arbeidsmetoder (Aktulum, 2011). Han gjør flere deldefinisjoner, men essensen er at interpikturalitet er en funksjon der materialiseringen av et verk i et annet får fokus som refererende heller enn kopierende og plagierende. Ulike former for interpikturalitet kategoriseres videre, men felles er at bilder av denne typen har en relasjonell samtale med tidligere kunstnere og tidligere verk, eller tidligere kunstneres visuelle formspråk. Det interpikturale i et verk kan være direkte eller indirekte transformasjon, imitasjon, eller satirisk, parodierende transformasjon. Hvordan bilder relaterer seg til andre verk kan være fra helt enkle referanser til andre verk, som en sitering av et element eller enkle allusjoner, og i andre ende kan hele det refererte bildet ta plass i det nye motivet. Andre tilfeller igjen kan bære preg av selv-interpikturalitet, at skaperen reproducerer egne verk eller bygger videre på egne arbeider (Aktulum, 2011).

Regulering og kreditering i en remiks-kultur

I likhet med interpikturalitet brukes *remiks* som begrep for å beskrive verk sammensatt av andre. Gjerne forskjellige medium i et verk, som lyd og video. Remiks har kanskje fått størst aktualitet i musikkens verden, der låter blir konstruert og satt sammen av spor fra eksisterende musikk. Problematikken som oppstår her ligner mye på utfordringene slik bruk skaper på det visuelle feltet. Reglene man møter ved sampling av et lydspor, har likevel ordninger som kan virke enklere å forholde seg til. Kanskje fordi de har vært prøvd flere ganger. Tvister på musikkfeltet har i mange år nådd medias oppmerksomhet og muligvis skapt en mer forståelig vei til hvordan man betaler for bruk av et verk, eller hvordan opphaver skal krediteres. For

musikere, som er kjent med reglene ved å sample fra eller covre andres låter, er det ikke alltid opplagt at det også kreves betaling for å remikse en visuell representasjon i tillegg til audioverket musikeren har betalt for.

Et eksempel på sistnevnte er amerikanske Andy Baio, som ble saksøkt for å ha brukt og bearbeidet et fotografi av Miles Davis (bilde 5) (Baio, 2009b). Platen han laget skulle være en tribute til Miles Davis *Kind of Blue*. Han hadde forhandlet frem en avtale om å lage chiptune versjoner av låtene på plata, og betalt vederlag for dette. Chiptune er også kalt 8-bit musikk, altså den type komputergenererte lyder som kjennetegner gamle dataspill. Men å bruke det tilhørende fotografiet av Miles Davis på coveret var ikke en del av avtalen, og han endte opp med å betale ca. 250.000 NOK for å ha brukt bildet til fotograf Jay Maisel (bilde 4) (P. Aufderheide, 2013; Jackson, 2012), enda det var en endret utgave av bildet.



Bilde 4. Jay Maisel, *Miles Davis, Kind of Blue*, 1959. Gjengitt med tillatelse fra Studio Manager hos Jay Maisel Photography. Bilde 5. Andy Baio *Various, Kind Of Bloop: An 8-Bit Tribute To Miles Davis' Kind Of Blue*, 2009. Første coverbilde. Bilde 6. Andy Baio *Kind Of Bloop Cover*, 2009. Endelig coverbilde. Gjengitt med tillatelse fra Baio.

En musiker vil gjerne sette seg inn i hvordan opphavsretten fungerer i eget fagfelt. For å låne lydspor fra andres musikk betales det ofte faste satser til rettighetsorganisasjoner, og videre til opphaveren. Med utgangspunkt i et regulert musikkfelt kan det visuelle feltet oppleves som utfordrende, med tanke på hva slags bruk som vil utløse pengekrav. Det kan være vanskelig å vurdere om den visuelle bearbeidelsen til Baio har lagt seg for nært opp til sin inspirasjon. Linken til den digitalt miksede musikken er selvsagt viktig i eksempelet, men det interpikeurelle i verket kan også stå for seg selv, som en slags ny stemme, som sammen med det opprinnelige fotografiet skaper en ny fortelling. Det interpikeurelle i verket er vanskeligere å få øye på i den endelige utgaven av platecoveret til *Kind of Bloop* (bilde 6) (Baio, 2009a).

Grensene mellom eget og andres materiale kan mange ganger være så utflytende at det er vanskelig å se til åndsverkloven for å handle på en ansvarlig måte. Å tolke lovteksten gir ingen oppskrift på hva som er rett, og det kan bli kostbart å handle galt. Det er verdt å merke seg at en opphavsrettsdomssol ikke nødvendigvis er bedre til å vurdere kunstnerisk originalitet enn det en lærer eller kunstner kan være, noe også flere rettsavgjørelser på dette området understreker. Blant annet i den nevnte *Il Tempo Gigante*-saken ble utfallet endret i høyesterett (HR-2017-2165-A, 2017), og det samme i en omstridt sak fra USA der den øverste amerikanske domstolen snur helt rundt på dommen av *Cariou vs. Prince* (11-1197-2d-Cir., 2013). Appropriasjonskunstneren Richard Prince tapte mot fotograf Patric Cariou i tingretten for sin bruk og bearbeidelser av fotografens dokumentariske bilder. Dette er en viktig dom for det amerikanske kunstmarkedet, men den er foreløpig så ny at det er vanskelig å si hvilken virkning det har hatt på utøvelsen av kunst. Dommene bekrefter at dette er vanskelige vurderinger som i stor grad preges av skjønn, og den viktigste lærdommen herfra kan være å bli klar over hvilke

regler man bryter når man har latt seg inspirere av eksisterende verk, og deretter har lyst til å dele det med andre.

Hvis denne delingen foregår på internett, for eksempel delingsressursen YouTube.com, vil det i mange tilfeller være YouTube's *Content ID* som griper inn og sletter materiale de mener bryter med opphavsretten. Content ID er en programvare som analyserer utgitte musikkverk og sammenligner disse med lydspor i videoer folk laster opp til sine YouTube-kanaler. Programmet filtrerer altså lyden i en remiks mot lyden fra de verk som finnes fra før, og hvis den finner likheter kan en remiks som er lastet opp til YouTube slettes i sin helhet, eller eieren kan varsles om at det er begått et brudd mot noens opphavsrett (Rostama, 2015). Remiksene kan ofte ligne sitater hentet fra ulike kilder og satt sammen i en ny visuell fortelling, men her er loven så uklart definert at folk sjelden forstår hvorfor de kreative arbeidene de har lastet opp til for eksempel YouTube blir fjernet. Stengte YouTube-kontoer er ofte et resultat av at inspirasjonen til et verk har vært gjenkjennelig, og den som har publisert ikke har kunnskap om reglene YouTube's Content ID filtrerer etter. Slike tilfeller kan fort gi opplevelsen av at kreativt arbeid blir sensurert.

Å måtte forholde seg til et altfor komplisert lovverk kan få moralske implikasjoner for den oppvoksende generasjon i en digital tidsalder sier den amerikanske grunnleggeren av CreativeCommons.org, Lawrence Lessig (Lessig, 2008). Han kritiserer den amerikanske opphavsretten og argumenterer mot lovens restriksjoner. Han mener den bygger på et kunstsyn fra en tid da teknologien ikke gav oss de mulighetene som er helt vanlige i dag (Lessig, 2007). Han fokuserer spesielt på hvor vanskelig det er for unge å forstå hva som er ulovlig og hvorfor, og sier at når én lov blir betydningsløs kan det skape negativ effekt på unges holdninger til lover generelt (Lessig, 2008).

Digitale medier får en større rolle og er i dag uforenlig med en åndsverklov med et gammeldags kunstsyn. Kenneth Goldsmith som underviser i *Uncreative Writing* mener opphavsrett bygger på forestillinger om at en kunstner skaper originale verk, kun ut ifra sitt eget hode (Goldsmith, 2011). Med faglig bakgrunn innen litteratur utfordrer han litteraturverdenens bruk av ny teknologi, blant annet med nettstedet *UbuWeb.com*. Prosjektene kan forstås som ledd på vei mot et endret kunstsyn, der forfattere kan skape originale verk av allerede eksisterende materiale. Den samme problematikken jeg knytter til det visuelle feltet.

Frem til nå har artikkelen brettet ut et problemfelt med utgangspunkt i to temaer: forståelse av lovverk, og bruk/bearbeidelse av andres kunstneriske verk. Åndsverkloven skal sørge for insentiver til at kulturell produksjon kan være fruktbart for den enkelte opphaver. Men det trenger ikke være en motsetning til intertekstualitet, remiks og Mash-Up hvor arbeidene har en relasjon til eksisterende verk, eller til postmodernistiske sjangre som appropriasjonskunst. I det følgende trekkes temaene videre og diskuteres i lys av skolens dannelsesmandat.

Blikket fokuseres mot en skolekontekst

Metoder for å sy sammen biter av eksisterende materiale er ingen ny trend i kunstverden. De kan på mange måter også sammenlignes med hvordan elever jobber med for eksempel digitale fortellinger og multimodale tekster i skolen. Men at det er vanlig gjør det ikke automatisk godt nok problematisert i skolens læreplaner. I min gjennomgang av litteratur som brukes i kunst og håndverk for grunnskole og videregående, samt det som vises til i emneplaner for lærerutdanninger i kunst og håndverk, har jeg ikke funnet kilder der spørsmål om ansvar og opphavsrett behandles sammen med elevenes bearbeidelse av andres visuelle åndsverk.

Blant vitenskapelige artikler og fagartikler finnes det tangerende problemstillinger som kan være interessante å se i sammenheng. To doktorgradsavhandlinger fra 2009 og 2011 studerer hvordan lærere i kunst og håndverk vurderer originalitet i elevers designarbeider. Her drøftes kopiering og re-design som aktuelle metoder i elevenes arbeid (Brønne, 2009, p. 144; Lutnæs, 2011, pp. 177-197). Brønnes funn peker på at det imiterende og det originale fremdeles sees på som motpoler for «re-designpraksis» og «originalitetsintensjoner» (Brønne 2009 p. 144) selv om noen av informantene er åpne for kopiering i en inspirasjons- eller læringsfase. Et

fellestrekk hos Lutnæs' informanter er at begrepet kopi er negativt ladet når de beskriver kvaliteter i elevenes arbeider (Lutnæs, 2011, p. 177). Dette er interessante funn for spørsmål om originalitet i elevarbeider, men studiene vektlegger ikke hvordan inspirasjon eller lån av vernede verk kan utvikle forståelse av opphavsrettigheter. At jeg ikke har funnet forskning som eksplisitt ser på hvordan elever kan bearbeide eksisterende verk for å prøve ut og forstå grensene i åndsverkloven, behøver ikke bety at spørsmålene ikke diskuteres i klasserommet og i andre fora. Men at det i aktuelle læreplaner for kunst og håndverk, fra grunnskole til lærerutdanning, ikke er formulert. Mer praksisorientert forskning på undervisningsformer som øver elever i å bruke andres verk kreativt skapende og ansvarsfullt, kan styrke læreres faglige kompetanse og grunnlag for å drøfte problemstillinger som både elever og lærere kan støte på.

I noen fag er problemstillingene, og løsningene, mer konkretisert. Det er for eksempel godt innarbeidet at elever får innføring i korrekt kildehenvisning ved bruk og sitering fra litterære tekster. Den alminnelige oppfatning er at sitering i litterære tekster er korte, uendrede utdrag, som består av noen få setninger til noen få ord (Aakre, 2002, p. 28). Men for kunst og håndverksfeltet er ikke sitering fra visuelle kilder problematisert i samme grad (Bergman, 2012, p. 90; Utdanningsdirektoratet, 2012).

For lærere i design, kunst og håndverk er det ikke ukjent at elever ofte legger seg veldig nær den kunstner eller verk de inspireres av, uten å reflektere over en slik handling (Bergman, 2012). Blant annet viste en artikkel, i det tidligere nevnte tidsskriftet FORM, skoleoppgaver der elever etterlignet kjente kunstneres form og uttrykk. Formålet var i denne sammenheng å lære malingsteknikker og penselstrøk gjennom å kopiere for eksempel Munch og Matisse (Bergman, 2012; Jahr & Jahr, 2010). Når elever har kopiert eller blitt inspirert av eksisterende verk, og utført dette i en lukket skolekontekst, vil ikke handlingen reguleres av noen åndsverklov. Men i det eleven vil vise sitt verk til venner utenfor skolens private sfære, og publiserer dette på for eksempel Facebook, er verket ute i det offentlige rom, og reguleres av lovene som finnes her. Hvis ikke elevene utfordres til å reflektere over denne handlingen, vil de ved å publisere arbeidene risikere å bryte reglene til et lovverk de ikke kan noe om. I motsetning til undervisning der lærere kun baserer materialet sitt på lisensierte bilder som ikke krever henvisning til opphaver, jf. Introduksjon på side 1, eller å ikke bruke andres bilder i det hele tatt, vil en slik viktig refleksjon bli helt uunngåelig når eleven selv må argumentere for valg og bruk av et bilde.

Visuelt inspirasjonsmateriale kan bearbeides på en slik måte at elever blir mer bevisste hvordan de bruker og bearbeider uten å krenke det originale materialet eller opphaver. Et sentralt problem, som lærere kan diskutere mer med elevene enn hva som gjøres nå, er hvordan man trekker grensen mellom verk basert på andres arbeid og eventuelle misbruk av andres arbeid (Bergman, 2012, pp. 89-90).

Spørsmål om ansvar

Ansvarsforhold i situasjoner der vernede verk er kopiert og delt vil ikke bestemmes av åndsverkloven alene, men av *Lov om skadeserstatning* (Skadeserstatningsloven, 1969). For lærere kan ofte en veiledningstjeneste som DelRett.no (utviklet av Norgesuniversitetet og Senter for IKT i utdanningen) gi mer forståelige og nyttige svar på slike problemstillinger fordi de allerede fokuserer på hvordan åndsverk brukes i undervisning.

Jeg presenterte en skolesituasjon for advokatene tilknyttet DelRett (DelRett.no, 2017). Den problematiserte ansvarsfordelingen der elever under den kriminelle lavalder publiserer opphavsrettslig vernet materiale på nett, i forbindelse med en skoleoppgave, uten å ha klarert dette med opphaver eller organisasjon først. Spørsmålene tok for seg om det er elev, forelder, skole eller lærer som er ansvarlig, og hva det vil innebære. I svaret ble det bekreftet at elever selv er ansvarlige for det de publiserer av kopiert materiale. Men selv om brudd på åndsverkloven er straffbart, vil ikke en elev under kriminell lavalder risikere bøter eller straff. Elever kan bli både erstatningspliktige og pålagt å fjerne det som er publisert hvis lovbruddet ender i en sivil sak. Men dette avhenger av at opphaveren til det opprinnelige verket har lidd et

økonomisk tap på grunn av elevenes uaktsomme eller forsettlig handlemåte. Her er det skadeserstatningsloven som regulerer ansvarsgrunnlag og omfang: «Barn og ungdom under 18 år plikter å erstatte skade som de volder forsettlig eller uaktsomt, for så vidt det finnes rimelig under hensyn til alder, utvikling, utvist adferd, økonomisk evne og forholdene ellers» (1969, § 1-1). DelRetts advokat presiserte også at: «erstatningsansvar for barn under skolepliktig alder i alminnelighet ikke vil bli idømt og dette bare vil være begrenset til ekstraordinære tilfeller» (DelRett.no, 2017). Foreldre er altså ikke uten ansvar for hva barn de har omsorg for foretar seg på internett. Ansvar i et tilfelle der mindreårige har brutt åndsverkloven vil bestemmes ut fra loven om skadeserstatning. Om ikke foreldre selv deltar i kopiering eller publisering av opphavsrettslig materiale, vil de likevel måtte svare for skade voldt forsettlig eller uaktsomt av deres barn. «Foreldre plikter å erstatte skade voldt av barn og ungdom under 18 år, såfremt de har latt det mangle på tilbørlig tilsyn eller på annen måte ikke har gjort det som etter forholdene er rimelig å kreve av dem for å hindre skadeforvoldelse» (Skadeserstatningsloven, 1969, § 1-2).

Da platebransjen ville stoppe uønsket deling av musikk på internett var det naturlig å gå etter foreldrene. Det er de som betaler for barnas internettlinje, og det er dem det er mulig å straffeforfølge (Osdal, 2014). Foreløpig finnes det ingen norsk rettspraksis der foreldre er gjort erstatningsansvarlige fordi deres barn har publisert visuelle arbeider på internett. Men det finnes en svensk dom der foreldre til mindreårige ble gjort solidarisk ansvarlige for ulovlige delinger på Instagram (Osdal, 2014).

Lærere risikerer altså ikke straffeforfølgelse i tilfeller der elevarbeider har brutt opphavsretten, så lenge de har forstått og kan formidle hvordan man handler ansvarlig i overensstemmelse med åndsverkloven, og ikke selv bidrar til offentliggjøringen av verket. Det er den personen som deler arbeidet i den offentlige sfære som utfører en ulovlig, og potensielt straffbar handling. Foreldre kan i visse situasjoner holdes ansvarlig når barn har utført en skadelig handling som foreldrene hadde ansvar for å forhindre. Men det er også skolens og læreres mandat å oppdra ansvarlige medborgere, med god dømmekraft og respekt for egne og andres kulturelle uttrykk.

Digitale ferdigheter og skolens dannelsesideal

Digitale ferdigheter er fagovergripende og skal inngå i de ulike fagenes læreplaner. Gjennom Kunnskapsløftet 2006 skulle digitale ferdigheter innføres som en grunnleggende ferdighet på linje med muntlige ferdigheter, lese-, skrive- og regneferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Samlet utgjør de fem ferdighetene forutsetninger for elevens læring og utvikling i skole og samfunnsliv. Læreplanene for hvert fag har faste mål for hvordan de grunnleggende ferdighetene skal oppnås og utvikle elevens læring. Med dette faller en stor del av ansvaret på den enkelte lærer å skape en undervisningsform som utvikler ferdighetene. Ferdighetsområder i digitale ferdigheter defineres under stikkordene; *tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og digital dømmekraft*. Den siste, digital dømmekraft, innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på forsvarlig måte, og ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av internett (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ikke engang med et 2006-perspektiv på digital delingskultur ville denne formuleringen møte behovet for formidling av opphavsrettigheter.

For 15 år siden skrev Lars Løvlie om *digital dannelse og teknokultur*, at danningens dynamikk i det postmoderne samfunn finnes der «selvet og kulturen møtes» (Løvlie, 2003, p. 348). Dette skulle bety at pedagogikken hadde behov for å finne nye veier, åpne opp for å tenke på helt andre måter for å nå frem til tidens unge. Løvlie foreslo digital dannelse som en refleksjon over hvordan den digitale teknologien har innflytelse på mange områder av vår hverdag (Hagen, 2004; Løvlie, 2003), en bredere kulturell dannelse enn det de tidligere styringsdokumenter i skolen representerte. Den digitale bildeverden i dag er de unges hverdagskultur, og ungdom lever i grensesnittet. De formes som individ idet de former sin kultur og sin visuelle verden. Teknokulturen skaper møtepunktene, internett og sosiale medier

gjør det mulig, og utdanningen bør se potensialet for refleksjon og ansvarliggjøring som ligger i det postmoderne samfunnet. Ser vi spor av disse perspektivene 15 år senere?

Kunnskapsdepartementet foreslo i Stortingsmelding 20 (Meld. St. 20 (2012–2013). (2013).) at den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet skulle fornyes og tilpasses de utfordringene barn og unge møter i dagens samfunn. Endringene skulle reflektere hva som ser annerledes ut enn på begynnelsen av 90-tallet, og da spesielt hvordan digital kommunikasjonsteknologi har endret sosiale omgangsformer og betingelser for læring (Meld. St. 28 (2015–2016). (2016).)

Det følgende vil trekke frem noen konkrete formuleringer fra ny generell del av læreplanen, for å belyse og knytte til diskusjonen over. *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* er nytt navn på generell del av læreplanen, som ble publisert i september 2017. Den bærer også i seg resultatet av en debatt som foregikk på regjeringens nettsider, *nygenerelldel.regjeringen.no*, i forkant, om hvilke tilføringene som måtte inn for å bli et styringsdokument av vår tid. Punktene jeg viser til under er det som ble igjen av en engasjert og nyansert nettdebatt, og skal svare utfordringene med dagens digitale kommunikasjonsteknologi og endrede sosiale omgangsformer og regler.

Dokumentets kapittel 1.3 om *kritisk tenkning og etisk bevissthet* sier: «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 7). Det pekes på noen underliggende verdier for refleksjon og vurderingsevne som er viktig, både i utdanning, i yrkesutøvelse og for en mer og mer digital kommunikasjonsform. Formuleringene mangler å kobles til dømmekraft som er nødvendig i en digital tid, og en presisering av hvordan den teknologiske utviklingen påvirker hva det er behov for i dagens undervisning.

Kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* er et punkt hvor teknologi settes i sammenheng med respekt for personvern: «God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. (...) Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 11). Åndsverk og opphavsrett er i likhet med personvern viktige faktorer, spesielt her hvor en overordnet del skal reflektere endringer i samfunnet, men opphavsrett og åndsverk nevnes aldri.

Videre i kapittel 2, punkt 2.5.3, *Bærekraftig utvikling*, formuleres noe som kan tolkes i retning av 'å ruste elevene for den teknologiske utviklingen. Siste avsnitt tar opp teknologiens betydning for menneske og samfunn: «Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 14). Kapitlet gir en åpning for å drøfte etiske dilemmaer, for eksempel ved bruk av digitale verktøy. Her ville en formulering som ikke bare nevner kunnskap om ny teknologi, men som også problematiserer hvordan den brukes, ha åpnet opp for et mer konkret perspektiv på bærekraftig utvikling.

Formuleringene i ny overordnet del er på mange måter slik som i tidligere generell del (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) svært vide, for å leses inn og tilpasses den bestemte læreplan for hvert enkelt fag. Den trekker mer konkret inn enn tidligere at det eksisterer ny teknologi, og at vi trenger kunnskap for å håndtere det som følger med denne.

Treghet i skolepedagogiske dannelsesideal

Det kan være interessant å se til tidligere skolepedagogiske dannelsesideal, også før digitale medium fikk den plass de har i dagens skole. Ulike kunstpedagogiske filosofier har styrt hvordan skolen forstår barns uttrykksevne, og hvordan den påvirkes av de visuelle medium som omgir oss. Med boken *Kreativitet og vekst* (1973) hadde Viktor Lowenfeld og William Lambert Brittain særlig innflytelse på tegneundervisningen i skolen. Tegning skulle stimulere

barn til å utvikle sitt eget uttrykk, ikke kopiere meningsløse former (Lowenfeld & Brittain, 1973, p. 32). Et slikt læringssyn er med tiden moderert noe, men har likevel vært førende i norsk lærerutdanning frem til midten av 1990-tallet (Nielsen, 2000). Den tydeligste holdningen, at etterligning og kopiering av visuelle former bryter mot kreativitetskonseptet, står fremdeles sterkt i det norske offentlige grunnskolesystemet i dag (Frisch, 2018, p. 11).

Lowenfeld og Brittains kunstpedagogiske syn ble problematisert allerede av Christer Romilson og Gert Z. Nordström med boken *Skolen, bildet og samfunnet* (Romilson & Nordström, 1978), hvor de vektla kraften mediebilder hadde på verden i 70-årene. Her ble blant annet mediebildet brukt for å diskutere hvordan det vi ser preger utvikling av eget uttrykk. Et av budskapene var at vi ved å være bevisst medienes påvirkning, også vil bli bevisst hvordan de farger vår egen uttrykksevne. Skolen er ikke et unntak. Hvordan elevene velger å uttrykke seg blir farget av det som allerede eksisterer i deres visuelle verden. I dag er bilder allestedsnærværende, i sosiale medier, i massemedier, og over alt i det offentlige rom. Hovedforskjellen mellom 70-årene og nå er at tilbud og tilgjengelighet er enormt mye større med en digital delingskultur, og at mulighetene til å skape og gjøre det tilgjengelig for andre igjen er både lett og fristende.

Avslutning

Artikkelen har åpnet opp noe av kompleksiteten i åndsverkloven, og brettet ut ulike temaer som har betydning i en visuell og digital tid. Den har vist ulike eksempler for å konkretisere utfordringer og drøfte hva slags kunnskap som er nødvendig for å være informerte, kritiske og ansvarlige aktører i en digital delingskultur.

Det kan problematiseres om de store mesterverkene trivialiseres hvis de kan manipuleres og reproduseres av hvem som helst. Mulighetene vi nå har til å bearbeide eksisterende verk kan være en metode for å gjøre alle mennesker fortrolige med kunstverk. Når verk og motiver kan kjennes igjen i ulike sammenhenger er det kanskje en berikelse av vår felles kulturarv. Det intertekstuelle, som er foreslått oversatt til det interpikturale, har nettopp denne dimensjonen at det spiller på uttrykk som vi kjenner igjen, og flytter det inn i en ny sammenheng, og ny visuell helhet uten å redusere originalverket. På platecoveret til *Kind of Bloop* er det originale fotografiet forenklet og remikset med teknokulturens pikselsymbolikk, og på denne måten plassert inn i en ny kontekst i en digital tid. Datamaskinen har fungert som verktøy for å mikse musikken, og det er datamaskinens grunnleggende system for å skape bilder med piksler som også spiller på et motiv vi kjenner igjen.

Å bruke allerede eksisterende verk er avgjørende for en kommunikasjonsform som remiks og appropriasjon. Denne uttrykksformen trekker tungt på de kulturelle referansene et verk allerede bærer for å skape mening. Verkene skaper nye beretninger ved å minne oss om de gamle. Det digitale mediet oppfordrer til eksperimentering, og flytter grenser. Det er en kanal for et vidt spekter av ytringer, og vil man formidle noe er det virkningsfullt å trekke inn gjenkjennelige elementer. Selv om det ikke er et godt nok argument at man skal kunne utnytte andres kreative innsats bare fordi teknologien gjør det enkelt å stjele, vil, i motsetning til det å misbruke andres åndsinnsetning, den bevisste kopien, eller lånet eller leken med et verk, innebære en ny stemme som sammen med det vi kjenner igjen kan gi et mer polyfont kunstverk.

Utøvere innen forskjellige kunstneriske retninger, som musikere, forfattere, fotografer, billedkunstnere m.fl. kan oppleve loven som et hinder i sin egen kunstneriske utfoldelse, men samtidig er det ønskelig med makt til å hindre andre. I en skapende prosess der frihet er viktig kan altså åndsverkloven kjennes begrensende. Men i motsatt fall, når andre tar seg friheter og ens eget åndsverk blir kopiert, da kan den samme loven oppleves som noe positivt. Det oppstår her en dikotomi mellom lovens begrensende og beskyttende virkning, og i en skapende prosess er begge sider viktige.

I en skapende prosess, der andres verk er selve fargepaletten, kreves det en ekstra bevissthet på hvilke etiske valg man må reflektere over. For å unngå å krenke noens opphavsrett kan en løsning være å ikke bruke opphavsrettsbeskyttede bilder, eller kun publisere arbeider på

lukkede områder. Men med en slik løsning lærer vi ikke å håndtere kompleksiteten som er viktig for å være deltagende i en digital delingskultur. Kanskje skepsisen for å bruke materiale fra vår felles kulturarv baseres på en overdreven redsel for å begå en kriminell handling. I en digital delingskultur deler vi, og vi blir delt. Til ett og samme verk kan det nå finnes opphavspersoner fra alle verdens land, deres møtepunkter eksisterer i en virtuell verden, og begrepet original har ikke lenger samme betydning.

Jeg har med artikkelen brettet ut problemstillinger knyttet til opphavsrett i fagfeltet kunst og håndverk, og peker samtidig på mangler som bør vies mer oppmerksomhet hvis lærere skal kunne bygge undervisning som reflekterer og forstår utfordringene i en visuell delingskultur. Sterkere fokus på hvordan andres bilder kan og ikke kan brukes vil innebære et behov for å virkelig forstå prinsippene som åndsverkloven bygger på. Praksisnær forskning i kunst og håndverksfaget, som for eksempel kan studere refleksjonsutviklende undervisningsformer, kan sette temaene på dagsorden både i grunnskolen og i lærerutdanningen, og utvikle lærernes faglige argumentasjon når de underviser om og med eksisterende verk.

Silje Bergman

PhD kandidat

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for estetiske fag, Universitetet i Sørøst-Norge

silje.bergman@usn.no

Referanser

- 11-1197-2d-Cir. (2013). *Cariou v. Prince, United States Court of Appeals for The Second Circuit*. Retrieved from <https://law.justia.com/cases/federal/appellate-courts/ca2/11-1197/11-1197-2013-04-25.html>
- 17-USC. Copyright Law of the United States 17 USC § 107- Limitations on exclusive rights: Fair use. Retrieved from <https://www.copyright.gov/title17/92chap1.html#107>
- Aktulum, K. (2011). Interpicturality In Braun-Vega's Paintings. *Art-e Sanat Dergisi*, 3(6). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduarte/issue/20725/221455>
- Aufderheide, P. (2013). Why Andy Baio's 'Kind of Bloop' Copyright Case Shouldn't Dissuade Fair Use. Retrieved from <http://mediashift.org/2013/06/fair-use-fearmongering-coming-from-friends/>
- Aufderheide, P., Jaszi, P. (2011). *Reclaiming Fair Use*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baio, A. (2009a). Kind of Bloop - An 8-bit tribute to Miles Davis. Retrieved from https://www.kickstarter.com/projects/waxpancake/kind-of-bloop-an-8-bit-tribute-to-miles-davis?ref=nav_search&result=project&term=kind%20of%20bloop
- Baio, A. (2009b). Various, Kind of Bloop: An 8-Bit Tribute to Miles Davis' Kind of Blue. Retrieved from https://www.buzzfeed.com/benjaminj4/why-remix-culture-needs-new-copyright-laws?utm_term=.qqMLR3Qq3y#.qrlxJDebDz
- Bergman, S. (2012). Ulike perspektiver på åndsverkloven. Gråsonen mellom kopiering og nyskaping i visuell kunst. (Masteravhandling), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Brønne, K. (2009). Mellom ord og handling, Om verdsettning i kunst og handverksfaget. (Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo) <http://hdl.handle.net/11250/2406784>
- Caroll, M. W. (2007). Fixing Fair Use. *North Carolina Law Review*, 85(4) 1087-1154.
- Crews, K. D. (2015). *Fair Use Checklist*. Retrieved from <https://copyright.columbia.edu/content/dam/copyright/Precedent%20Docs/fairusechecklist.pdf>
- DelRet.no. (2017). *Hvem har ansvaret hvis en elev publiserer vernet materiale på nett?* Retrieved from <http://delrett.no/nb/sporsmal/hvem-har-ansvaret-hvis-en-elev-publiserer-vernede-materiale-pa-nett-0>
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Evans, W. (1936). *Allie Mae Burroughs, Hale County, Alabama*. Retrieved from <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/275876>
- FN. (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. Retrieved from <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Frisch, N. (2018). Modelling as a fundament for creativity. *FormAkademisk – Forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 11(3). doi: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2673>
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. New York: Columbia University Press.
- Hagen, A. V. d. (2004, 3. desember). Digital dannelse. *Morgenbladet*. Retrieved from https://morgenbladet.no/2004/digital_dannelse
- Hannemyr, G. (2017). 2. *Grunnprinsippene*. Retrieved from https://hannemyr.com/faq/legal_dm02.shtml#basic
- HR-2017-2165-A. (2017). *Il Tempo Gigante*. Norges Høyesterett Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/HRSIV/avgjorelse/hr-2017-2165-a>
- Haakonsen, P. (2017). Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. *FORM*, (3), 10-11.
- Jackson, B. (2012). *Why Remix Culture Needs New Copyright Laws*. Retrieved from https://www.buzzfeed.com/benjaminj4/why-remix-culture-needs-new-copyright-laws?utm_term=.rsnj6En3M5#.sb854VpAaN
- Jahr, H. D., & Jahr, E. (2010). Maleri-malera. *FORM – tidsskrift for kunst og design*. (2), 22-23.
- Johannessen, L., Rafoss, Tore Witsø, Rasmussen, Erik Børve. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jugacaro. (2014). *Fondo Ivgiy*. Retrieved from <https://www.flickr.com/photos/xrverde/12231049414/>

- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring: Generell del. Oslo: KUF.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, Trans. L. S. Roudiez Ed.). New York: Columbia University Press.
- Kulturdepartementet. (2016-2017). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv. (åndsverkloven)*. (Prop. 104 L (2016–2017)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-104-l-20162017/id2547943/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lamb, B. (2007). Dr. Mashup or, Why Educators Should Learn to Stop Worrying and Love the Remix. *EDUCAUSE Review* 42(4), 12-25.
- Lessig, L. (Writer). (2007). Larry Lessig on laws that choke creativity. In *TED Talk*. Retrieved from https://www.ted.com/talks/larry_lessig_says_the_law_is_strangling_creativity?language=en
- Lessig, L. (2008). *Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: The Penguin Press.
- Levine, S. (1981). *After Walker Evans*: 4. Retrieved from <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/267214>
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1973). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktavhandling i grunnskolefaget kunst og håndverk*. (Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/93051>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. In O. Korsgaard, L. Løvlie, & R. Slagstad (Eds.), *Dannelsens fovandlinger*. (347-371) Oslo: Pax Forlag.
- Meld. St. 20 (2012–2013). (2013). *På rett vei*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec4>
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec3%23KAP3-2>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nielsen, L. (2000). *Drawing and spacial representation*. (Doktoravhandling), Oslo School of Architecture, Oslo.
- Nordell, P. J. (1997). *Rätten till det visuella*. (Doktoravhandling), Juridiska institutionen, Stockholms universitet, Stockholm.
- Osdal, M. (2014). Retten til eget bilde etter åndsverkloven § 45c - Privatpersoners vern i sammenheng med andre privatpersoners publiseringer på sosiale medier. (Masterthesis), Universitetet i Oslo, Oslo. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/42841?show=full>
- Perloff, M. (2010). *Unoriginal Genius: Poetry by Other Means in the New Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rognstad, O. A., & Lassen, B. S. (2009). *Opphavsrett*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Romilson, C., & Nordström, G. Z. (1978). *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax Forlag.
- Rostama, G. (2015). Remix Culture and Amateur Creativity: A Copyright Dilemma. *WIPO magazine* (3) 22-25. https://www.wipo.int/export/sites/www/wipo_magazine/en/pdf/2015/wipo_pub_121_2015_03.pdf
- Skadeserstatningsloven. (1969). *Lov om skadeserstatning*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1969-06-13-26>
- Stana, I. (2017). Opphavsrett i klasserommet. *FORM*, (5) 12-13.
- Svendsen, L. F. (2012). *Kunst: en begrepsavvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torvund, O. (2012). *Når et verk faller i det fri*. Retrieved from <https://blogg.torvund.net/2012/01/10/nar-et-verk-faller-i-det-fri/>
- Torvund, O. (2017). *Verner opphavsretten for mye?* Retrieved from https://www.torvund.net/index.php?page=opph_vrnformye

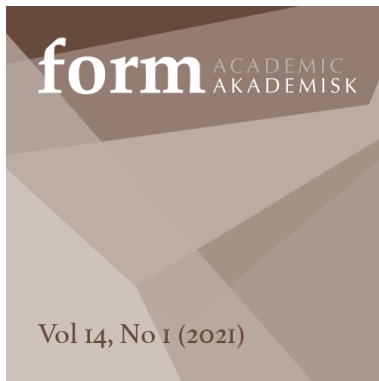
Artikkel 2

Bergman, S. (2021). Hvilken betydning har hvem som kopierer? - ulike utfordringer ved bruk av visuelle åndsverk. *FormAkademisk - forskningstidsskriftet for design og designdidaktikk*, 14(1).

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4124>



Bergman: *Monotypi - Lille El-stol* (2021)



<https://doi.org/10.7577/formakademisk.4124>

Silje Bergman

PhD kandidat

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for estetiske fag

Universitetet i Sørøst-Norge

silje.bergman@usn.no

Hvilken betydning har *hvem* som kopierer?

- ulike utfordringer ved bruk av visuelle åndsverk

SAMMENDRAG

Artikkelen har opphavsrett som tema, med fokus på hva som kan gjøres med andres verk, og hvilken betydning det har hvem som gjør det. Forskjeller i praksis belyses ved å beskrive, analysere og diskutere konkrete eksempler der eksisterende verk kopieres. I artikkelen drøftes ulike tilnærminger til å bruke visuell kulturarv, og ulike metoder for nyskapelse av visuelle verk. Forskjellige perspektiver på originalitet blir belyst, for eksempel som iboende kunstneren, eller at alle verk er bearbejdelser av det som allerede finnes. Mellom disse peker en tilnærming på at mottageren også er med i skapelsen av verket. Opphavsrett til åndsverk kan begrense skapende prosesser, men i artikkelen løftes det frem som didaktiske mulighetsrom der undervisning om opphavsrett kan åpne dører inn til en verden av nye estetiske erfaringer.

Nøkkelord:

Opphavsrett, visuelle åndsverk, kulturarv, kopiering, nyskapelse, estetisk erfaring.

INNLEDNING

Tema for denne artikkelen er opphavsrett med fokus på hva som kan gjøres med andres visuelle verk, og hvilken betydning det har hvem som gjør det. Forskjeller i praksis blir belyst ved å beskrive, analysere og drøfte konkrete eksempler der eksisterende verk kopieres. Disse drøftes med ulike tilnærminger til temaet, og ulike tilnærminger til metoder for nyskapelse av visuelle verk. Forskjellige perspektiver på originalitet blir belyst, for eksempel som iboende kunstneren, eller at alle verk er bearbejdelser av det som allerede finnes. Mellom disse peker en tilnærming på at mottageren også er med i skapelsen av verket.

Hvis vi skal skape nye visuelle verk kan det være utfordrende å ta utgangspunkt i eksisterende kunstverk fra vår felles kulturarv. Det er ikke alltid ulovlig å låne eller bruke andres verk i eget arbeid, men åndsverkloven setter grenser for hva som kan kopieres, og hvordan og til hvilket formål det kan brukes. Denne artikkelen konsentreres omkring hva som kan gjøres med andres verk, og av hvem, innenfor en visuell kunst-kontekst, men hovedfokuset er didaktisk og knyttet til Kunst og håndverk som

skolefag og fagfelt. Skolen er en spesielt viktig arena for å lære om bruk av åndsverk. Blant lærere er spørsmål om hvilke bilder som kan brukes og hva de kan brukes til en stadig tilbakevendende problematikk (Bergman, under utgivelse; McClimans, 2018; Rian, 2018). Denne problematikken viser at det er behov for ny kunnskap om bruk av verk i undervisning og om formidling av opphavsrettigheter til elever, lærerstudenter og lærerutdannere innen faget. Den økende bruken av nye teknologier forandrer muligheten til å samarbeide, dele og publisere arbeid, og påvirker metodene vi bruker for å lage verk i dag. Skoleforsker Kylie Pepler peker på at datamaskiner og visuelle medier er unge menneskers livsverden, og der skaper de verk og deler det de har laget med andre (2013, s. 7). Når bilder brukes til å kommunisere med, blir kunnskap om det visuelle språket stadig viktigere.

Nye problemstillinger springer ut av at vanlige folk behersker verktøy til å produsere visuelle uttrykk som tidligere var reservert fagfolk (Rostama, 2015). Digitale manipulasjoner av eksisterende verk, for eksempel remikser og mash-ups, er i dag noe som beherskes av amatører så vel som kunstnere. Fenomenet refereres til som *Read/Write-culture* (Lessig, 2009). Professor og grunnlegger av Creative Commons (Wikipedia contributors, 2021), Lawrence Lessig, beskriver dette som en utfordring i amerikansk rettspraksis som har flyttet seg fra kunstverdenen til nå også å gjelde helt vanlige borgere:

For the first time, the law regulates ordinary citizens generally. For the first time, it reaches beyond the professional to control the amateur — to subject the amateur to a control by the law that the law historically reserved to professionals. (Lessig, 2009, s. 103)

Den norske åndsverkloven er nylig oppdatert og tilpasset en stadig mer digital verden (Åndsverkloven, 2018), men hva som skiller kopiering som *bearbeidelse* fra kopiering som resulterer i en *nyskapelse* er fremdeles uklart (Bergman, 2012, 2019). Sitatet til Lessig over viser at problematikken oppstår i skjæringspunktet mellom kunstfeltet og lovverket, men det angår ikke lenger bare aktørene innen kunstfeltet. I dag kan alle skape verk, og med digitale verktøy kan alle publisere verk i det offentlige rom. I prinsippet gjelder åndsverkloven nå et enormt tilfang av amatørverk fordi det meste kan publiseres på digitale plattformer.

Å reflektere og kommentere samfunnet har alltid vært en viktig del av kunstens rolle. Kunst er en kanal for utfordrende ytringer, og vil man formidle noe er det virkningsfullt å trekke veksler på elementer alle kjenner igjen. Det ligger et eget potensiale til å kritisere maktapparatet gjennom kunstneriske uttrykksformer, og kunstens autonomi rettferdiggjør andre virkemidler enn hva man har til rådighet med for eksempel politikkenes språk. På en annen side er ikke det å uttrykke seg kun forbeholdt kunstnere i en kunstverden. Estetiske virkemidler har betydning i menneskers daglige liv. Et visuelt språk tilhører alle og er et integrert element i vår livsverden (Austring & Sørensen, 2019, s. 260-261). Eksempler på hva som kopieres, og av hvem, drøftes og konkretiseres i denne artikkelen gjennom et utvalg visuelle verk fra både kunstverdenen og skoleverdenen.

Temaet artikkelen løfter frem har et naturlig nedslagsfelt også utenfor et definert kunstfelt. Den har et didaktisk formål, og knytter problematikken hovedsakelig til utdanning og fagfeltet kunst og håndverk. Relevansen dette har for utdanningsfeltet kan ikke understrekes nok. Det kan ofte være en utfordring at man blir inspirert av og bruker bilder som noen andre har skapt, for eksempel i forbindelse med en skoleoppgave, men hvor bildene siden deles utenfor en slik privat sfære. Handlinger som dette kan komme på kant med åndsverkloven. Den digitale delingskulturen skaper utfordringer for opphavsrettslige vurderinger, og fra et pedagogisk ståsted skaper den behov for tydelige retningslinjer når man skal gjøre kopierte bilder tilgjengelig for allmennheten (Bergman, 2019, s. 15-16).

Den norske åndsverkloven er viktig for kulturfeltet. Den nye, eller rettere sagt moderniserte åndsverkloven trådte i kraft 1 juli 2018. Loven gir opphavere enerett til å råde over åndsverk, som kan omfatte alle typer kunstuttrykk eller arbeider som er resultat av en skapende åndsinnsetning. Åndsrettens hovedformål er å stimulere til individuell kreativ skapende innsats, men skal også sikre samfunnets behov for tilgang til verk. Åndsverkloven består derfor av både rettigheter og avgrensninger av opphavers rettigheter. For eksempel har opphaver enerett til å publisere, kopiere og bearbeide verket sitt, men avgrensningene sørger for at det ikke er ulovlig å skape nye verk med utgangspunkt i opphavsrettsbeskyttede verk. Å få vern som åndsverk forutsetter verkshøyde. Dette betyr at verket må

ha en individuell egenart og være resultat av skaperens selvstendig skapende innsats. Åndsverk er vernet i 70 år etter opphaverens dødsår, etter dette faller verket 'i det fri'. En viktig avgrensning av opphavers rettigheter i denne artikkelens kontekst er at *bearbeidelser* av åndsverk skal være mulig. Paragraf 6 sier derfor at «Opphavsrett er ikke til hinder for at det skapes nye og selvstendige verk gjennom å benytte eksisterende verk» (Åndsverkloven, 2018). *Ideer* kan heller ikke vernes av åndsverkloven uten noen ytre manifestasjon. I tillegg er åndsverklovens formulering om *sitatrett* relevant i denne sammenheng. Den fastslår at «det er tillatt å sitere fra et offentliggjort verk i samsvar med god skikk og i den utstrekning formålet betinger» (Åndsverkloven, 2018, §29). Formuleringen har et stort tolkningsrom, kanskje særlig for visuelle uttrykk.

I dagens kunstverden er det ikke uvanlig at kunstnere bruker andres bilder, verk og teknikker på ulike måter. Popart og appropriasjonskunst er eksempler på kunstneriske strategier som anvender eksisterende kunstverk som virkemiddel (Bergman, 2019). Det kan stilles spørsmål ved om alle kan uttrykke seg med den samme suverenitet, eller om slike strategier er prisgitt den posisjon man har innen kunstfeltet. Har det for eksempel betydning om det er en kunstner eller en amatør som utfører kopieringen? Åndsverkloven regulerer opphaveres rettigheter til å bestemme over det de selv har skapt, og verner det mot kopiering, uansett hvilken posisjon eller status skaperen måtte ha i kunstverdenen. Imidlertid ville popart-kunstneren Andy Warhol kunne brukt mine bilder, men ikke jeg hans, fordi han har et verdenskjent navn. Problemstillingen blir derfor: Hvilken betydning har *hvem* som har skapt et åndsverk, og hvem som har kopiert det?

Med denne problemstillingen undersøkes grenseganger i kopiering av eksisterende visuelle åndsverk. Ulike eksempler fra kunstverdenen og skoleverdenen brukes for å diskutere hva som skiller ulike aktørers mulighet til å bruke og kopiere andre opphaveres vernede verk. Disse to kontekstuelle rammene (kunst og skole) er viktige fordi det oppstår noen særlige utfordringer i skjæringspunktet mellom kunst, skole og loven om opphavsrett til åndsverk, og fordi denne tilnærmingen blir spesielt relevant for lærere og lærerstudenter i Kunst og håndverk.

Artikkelen er skrevet med bakgrunn i fagfeltet kunst- og håndverksdidaktikk, og spørsmålene som løftes frem og diskuteres her er særlig relevante for lærerutdanning. Undersøkelse av problemstillingen har tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningstradisjon og fulgt etablerte metoder for bruk av tematisk analyse (Johannessen et al., 2018). Undersøkelse av de visuelle eksemplene bygger på Visual Methodologies (Banks, 2007; Rose, 2016), og er strategiske valg etter Purposeful Sampling Strategies (Patton, 2002, s. 243). Dette betyr at visuelle eksempler er valgt med den hensikt å kunne avdekke og diskutere viktige mønstre og variasjoner i den problematikken som undersøkes. Artikkelens teoretiske rammeverk er perspektiver som har innvirkning på ulike måter å forstå kopiering. De brukes i analyse av eksemplene, og er med på å konkretisere etiske og opphavsrettslige problematikker som drøftes. I det følgende presenteres først *Perspektiv 1*, som handler om definisjonsmakt og ulike strukturer i kunstfeltet. *Perspektiv 2* peker på betydningen av ulike strømninger i kunstverdenen. *Perspektiv 3* belyser begreper som estetisk erfaring, og *Perspektiv 4* peker på opphavsrettsproblematikker knyttet til estetiske verksbegrep.

Perspektiv 1: Kunstfeltets maktstrukturer

Når reglene om opphavsrett brytes, kan det være av betydning både *hvem* som kopierer og hvem det kopieres *fra*. Som en forklaring på at det er slik kan vi bruke Pierre Bourdieus to hovedbegreper om objektive sosiale strukturer som begge bygger på hans kapitalbegrep. Aktørene som kopierer og blir kopiert inngår i *sosiale rom* og *sosiale felt* (Bourdieu, 1996). Det sosiale rom omfatter hele samfunnet, fordeling av ressurser og klassestruktur, mens det sosiale feltet er ifølge Bourdieu en sosial konstruksjon som må utforskes konkret i hvert enkelt tilfelle (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 86). Relasjonene i feltet vektlegges. Hver person som inngår i det sosiale feltet har med seg bestemte ressurser. Det kan være utdanning, erfaring, bekjentskaper m.m. Noen ressurser kan være mer verdifulle enn andre, men kan ha ulik verdi i de ulike felt. I møte med kunstfeltet som sosialt felt oppstår helt spesielle utfordringer. Den som har den riktige ressurs og dominans vil være den som i det videre kan utøve makt til å definere reglene i feltet. Med et slikt perspektiv vil ressursene avgjøre hvilken *symbolsk kapital* man har, og dermed med hvilken integritet man kan definere hva som er lov med kunstens virkemidler.

I kunstverdenen foregår det til enhver tid kamper om hva som er gyldig og god kunst. Hvordan et verk, en kunstner eller en institusjon plasserer seg, og blir plassert, i forhold til normative standarder er, i følge professor Else Marie Halvorsen (2003), som oftest basert på skjønn og tolkninger. Kunstner og kunsteoretiker Lars Vilks drøftet det estetisk-essensielle standpunktet opp mot det estetisk-institusjonelle standpunktet på Norsk Kulturråds årskonferanse *Kunst, kvalitet og politikk* (Lund et al., 2001). Det estetisk-essensielle standpunktet som stammer fra Emmanuel Kant, eller snarere hans etterfølgere, har påvirket det moderne kunstbegrepet, og fremhever kunst som noe naturgitt, som kun noen få begavede personer vil kunne skape (Vilks, 2001, s. 33). Mens i det estetisk-institusjonelle standpunktet er 'hva som er kunstverk og hvem som blir kunstner' et resultat av mekanismer i kunstinstitusjonen (Vilks, 2001, s. 37). Det estetisk-essensielle standpunktet hadde en elitær estetisk maktkonsentrasjon, men selv om det i dag er den estetisk-istitusjonelle kunstteorien som står sterkest i kunstverden eksiterer en maktkonsentrasjon like fullt (Lund et al., 2001, s. 9). Noen aktører og institusjoner vil få mer makt enn andre når hva som er kvalitet skal bestemmes av de viktigste kritikerne, kuratorene, museene og galleriene (Lund et al., 2001; Vilks, 2001). Maktprosessen blir sirkulær fordi kunstsakkyndige med høy symbolsk kapital definerer hva som er kunst, og de verk og kunstnere som oppnår denne statusen medvirker til instiusjonens makt og anseelse (Lund et al., 2001, s. 9; Mangset, 2013, s. 27; Vilks, 2001).

Med en slik forståelse kan man anta at de samme mekanismene er med på å bestemme hvem og hva som kan sies med virkemidler som for eksempel appropriasjon, collage, remiks og homage, som gjerne innebærer en utstragt kopiering fra eksisterende verk. Hvordan bruk av andres åndsverk mottas kan ha sammenheng med kunstnerens symbolske status, og har betydning for om det blir ansett som en ære å bli kopiert eller om kunstneren vil få et søksmål fra den originale opphaveren.

Perspektiv 2: Strømninger i kunstverdenen, kunstnerroller og økonomi

Bourdieu's teorier gir perspektiver inn i et felt som preges av en *omvendt økonomi*. Det økonomiske og det kunstneriske feltet har vært tuftet på forskjellige verdier og logikker. Å være økonomisk fremgangsrik var ikke nødvendigvis en fordel i kunstverdenen før postmodernismen. Å bli rik på egen kunstproduksjon kunne bli sett som å ofre sin kunstneriske autonomi, helt ulikt tankegangen i den økonomiske verden (Börjesson et al., 2012, s. 12). Før den økonomiske forståelsen i kunstverdenen ble satt på hodet, var den definert av hva som var verdsatt av oppdragsgivere utenfra (Börjesson et al., 2012, s. 7). Det autonome kunstfeltets omvendte økonomi ble av Bourdieu karakterisert som feltets fundamentale fornektelse av økonomien.

Det er vanskelig å vedta hvem og hvilke egenskaper som defineres som kunst i dag, selv om mange har prøvd. En utfordring når definisjonsmakt styres med utgangspunkt i forskjellige verdier og logikker er at hva som regnes som kunst, originalt eller nyskapende, endres med strømningene i kunstverdenen. Professor Per Mangset peker på et skille «etter Duchamp» (2013, s. 18). Duchamp sjokkerte verden ved å plassere et signert urinal i et galleri, og med dette fikk forståelsen av verkets *kontekst* større betydning i en kunstnerisk ytring. Kunstnerens rolle i skapelsen av verket ble også endret etter Duchamp. En kunstner behøvde ikke besitte unike skapende evner for å delta på kunstscenen. Typisk postmoderne kunstnere bygget sine karrierer helt uavhengig av tidligere krav til kunstnerisk originalitet og tradisjonelle kunstneriske disipliner. Med utgangspunkt i en hel verden av forbilder kunne de leke med kunstfeltets tunge tradisjoner, uttryksformer og rollemodeller. Høy og lav kunst ble mikset og kunstinstitusjoners tradisjonelle rammer ble sprengt (Mangset, 2004, s. 11). Sosiolog og direktør for Kunst i offentlige rom (KORO), Svein Bjørkås, bemerker at generasjonen kunstnere som nå er på kunstscenen har forkastet det økonomifornektende prinsippet som har preget kunstnerkulturene (Meyer & Bjørkås, 2004, s. 126). De bruker ikke bare populærkulturen som materiale for kunstnerisk bearbeiding, men kommersielle symboler og digitale teknologier frembrakt av kulturindustrien er essensielt for deres kunstneriske mentalitet, og dermed naturlige byggeklosser i skapelsen av verk (Meyer & Bjørkås, 2004, s. 126).

Professor Ingvild Digranes påpeker at det er uklart hvordan en postmoderne orientering har preget synet på kunstneridealet, og at flere nye roller har vokst frem etter modernismens karismatiske kunstnerrolle (Digranes, 2009, s. 59). *The postmodern artist* utfordrer og bryter regler, og beveger seg ubekymret mellom kunstsjangere og inn i mer kommersielle markeder som design eller reklame

(Abbing, 2008, s. 299). De kan nyte økonomisk gevinst uten å miste sin plass i det sosiale hierarkiet (Mangset, 2013, s. 62). Mangset sier imidlertid at det er få empiriske studier som dokumenterer eller motsier en slik utvikling (2013, s. 63).

Perspektiv 3: Estetisk erfaring hos den som opplever et verk

I denne artikkelen drøfter jeg ulike perspektiver på verk og kopiering som åndsverkloven i noen tilfeller mangler anvendelige begreper for. Når jeg undersøker kontekstavhengige verk, bruker jeg Halvorsens begrep *estetisk erfaring*. Begrepet bygger på hennes tolkning av Roman Ingardens definisjoner av møtet mellom verk og mottager (Halvorsen, 2003). En kunstner har mulighet til å påvirke mottageren gjennom kunstverket, og verk kan fremkalle uventede følelser og perspektiver hos den som opplever det (Halvorsen, 2003; Kjørup, 2000, s. 94). I møtet mellom kunst-skaper og kunst-mottager finnes det særlige muligheter for å utvide horisonten (Halvorsen, 2003, s. 4). Den estetiske erfaringen av et verk handler om at et verk oppleves med bakgrunn i noe. Verket gir ikke en identisk estetisk erfaring for to forskjellige mennesker, og kan også endres for hver gang man ser det samme verket, leser den samme romanen osv. Kunstneren skaper kunstverket, men i bevisstheten til den som møter verket skapes den estetiske erfaringen av verket. «Ethvert kunstverk trenger en observatør for å bli konstituert og for å kunne rekonstruere og omkode de antydninger som kommer fra verket selv. Verket er et korrelat til noe annet, nemlig til bevisstheten hos den som møter verket» (Halvorsen, 2003, s. 5). Observatøren løftes med dette frem som medskaper.

På en lignende måte har Barthes omtalt leserens fødsel som årsak til forfatterens død (Barthes, 1978). I intertekstuelle verk (Kristeva, 1980) er ikke forfatteren ubetydelig, men perspektivet viser til at kunstneriske uttrykk består av flere skapende prosesser, som at den prosessen som foregår gjennom opplevelse av verk også er vesentlig. Poenget til Barthes er at det er i mottakeren denne mangfoldigheten tolkes slik at det blir et kunstverk: «a text's unity lies not in its origin but in its destination» (Barthes, 1978, s. 148). Skaperen er dermed ikke alene om tilblivelsen av verket. Verket fullbyrdes når noen opplever det, slik også Nicholas Bourriaud definerer forholdet mellom det relasjonelle kunstverket og dets mottager (2007).

Det er nok delte meninger om hva den estetiske erfaringen har å si for opphavsretten. Noen vil nettopp hevde at hva slags estetisk erfaring et verk skaper er det som kan skille for eksempel en appropriasjon fra en ren kopi, der appropriasjonen gjerne utfordrer originalverkets symbolikk, maktforhold og verdier gjennom re-presentasjonen.

Perspektiv 4: Estetiske verksbegrep, originalitet og opphavsrett

Hva begrepet estetikk innebærer er ikke endelig. Det forklares ulikt i ulike filosofiske perspektiver og gjennom ulike tider og paradigmer. Forståelsen av estetikk, av hva som utgjør et verk og hva som er plagiat, endret seg mye gjennom kunstneriske strategier (som popart og appropriasjon) utviklet på 70-80- og 90-tallet. Det skapte også utfordringer for åndsverkloven. Den postmoderne kunstbevegelsens opprør mot originalitet, og betydningen av opphav, førte til at estetikk og originalitet kunne tolkes på nye måter. Verkets innhold og kontekst hadde hovedrollen, mens den materielle fremtoningen var verktøyet for å formidle budskapet.

I Platons idélære var kunstverk kun avspeilinger av kunstnerens idé. Det var kun en representasjon av det ekte og gode, og sto på det «laveste nivået i erkjennelses-prosessen» (Vyrje, 2012, s. 78). Når verkets materielle manifestasjon bare er en etterligning av noe opprinnelig er det også bare en kopi av en idé. Jeg har ikke til hensikt å drøfte Halvorsen eller Ingarden med Platons filosofi, men et interessant fellestrekk er verd å reflektere over. Halvorsen beskriver kunstverket som «en fysisk konkretisering av en kunstners intensjonale aktivitet som trer fram for betrakteren gjennom sine konkretisasjoner» (Halvorsen, 2003, s. 4). Sitatet er relevant i lys av hvordan åndsverk vurderes. Det er kun de fysiske konkretisasjoner som får vern av opphavsretten. Ideen bak konkretiseringen som sådan har ingen beskyttelse mot å bli gjenskapt av andre (Torvund, 2019, s. 10; Vyrje, 2017, s. 152).

En juridisk vurdering av opphavsrettskrenkelse tar ikke mottakerperspektivet med i betraktningen. Jusprofessor Olav Torvund forklarer at kun en opphaver skaper et åndsverk, og åndsverkloven vil kun verne den estetiske *frembringelsen* av verket (2019, s. 10). Opphavsrettsadvokat og forfatter av

juridiske kommentarer til den nye åndsverkloven, Magnus Stray Vyrje, argumenterer for at verk også må erfares estetisk (2017). Noe som videre er avhengig av en kompetanse i å lese kunstverk. Han peker på at slik kompetanse ikke er det samme som den intellektuelle tilnærmingen til estetiske verk: «Approaching an aesthetic creation in an intellectual way is as misguided as approaching an intellectual creation aesthetically» (Vyrje, 2017, s. 164). Kompetansen til å vurdere om bruken av et verk er krenkende krever altså åpenhet mot estetiske uttrykk så vel som innsikt i loven.

Åndsverkloven er ikke utformet med hensyn til en slik postmoderne vektlegging av kun konseptet bak kunstverket (Vyrje, 2017, s. 156). Vyrje poengterer at vi nå står overfor et paradoks:

Til tross for den store betydning som opphavsretten har fått i dagens opplevelsesøkonomi, foreligger det fortsatt ingen utredning av sammenhengen mellom det juridiske og estetiske verksbegrep. Konsekvensen er at rettsanvendelsen blir famlende. Det er nemlig ikke godt å vite hva som etter åndsverkloven er kunstnerisk og originalt, når man ikke vet hva som innenfor estetikken er kunst, og heller ikke evner å sette ord på det. (Vyrje, 2012, s. 73)

Etter at åndsverkloven ble vedtatt i 1961 har konseptualiserte kunstneriske uttrykksformer som popart og appropriasjon hatt betydelig innvirkning på kunstsynet (Vyrje, 2017, s. 159). Loven er modernisert, men man kan fremdeles kritisere bestemmelser i åndsverkloven for å være vanskelige å tilpasse samtidens kunstsyn. Dette er også en kilde til ulike oppfatninger og mye usikkerhet blant både kunstnere og lærere. Imidlertid kan det se ut til at opphavsrettsvurderinger vil tillate mer enn man umiddelbart kunne tro i vurdering av kopiering, plagiering og likhet. For eksempel viser en dom fra Sveriges Högsta Domstolen at man i en likhetsvurdering ikke bare må se på kopiens og det kopierte verkets ytre likheter, men også legge vekt på hva de kommuniserer av «mening» (T-1963-15, 2017, s. 6). Når ikke bare den ytre estetikk, men også mening trekkes inn som faktor i rettsanvendelsesspørsmål, bringer det inn et postmoderne kunstsyn, og vurderingene kan nesten få postmoderne trekk.

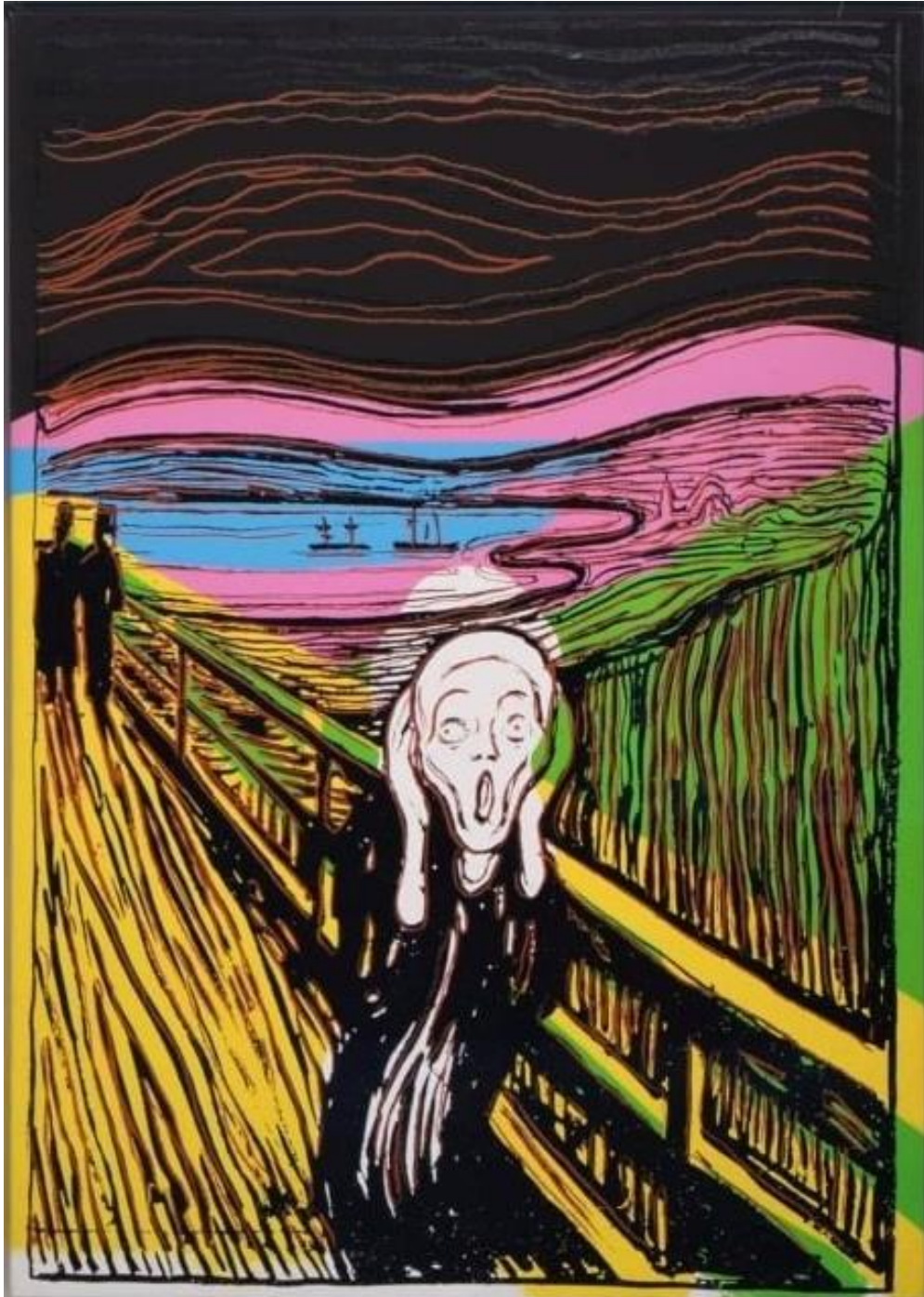
UTFORSKNING AV ULIKE EKSEMPLER PÅ KOPIERING

De fire perspektivene som er beskrevet ovenfor er med på å konkretisere etiske og opphavsrettslige utfordringer når eksempler på kopiering undersøkes og drøftes i det følgende. Perspektivene vil vektlegges ulikt ettersom ikke alle har samme relevans for hvert eksempel.

Både den som kopierer og opprinnelig opphaver er kjente navn

Popart-kunstneren Andy Warhol var kjent for å reprodusere bilder fra massemedia, eksisterende gjenstander og andres originaler, som i hans navn oppnådde en ny type visuell stjernestatus. Han laget også egne kunstverk basert på eksisterende høy kunst. Warhol var en stor beundrer av Edvard Munch, og i 1984 laget han serier med egne utgaver av Munchs ikoniske verk, som Skrik, Madonna og Selvportrett med knokkelarm. En måte å betrakte Warhols kopier på er som helt nye verk med sin helt særegne *Warholske* bruk av farger som kjennetegner hans kunstneriske uttrykksform. Den fremkaller en egen estetisk erfaring hos mottageren. Verkene relaterer til kunsthistoriske referanser, og til menneskets psyke slik Munchs originaler også gjør. På en annen side kan man i et *platonsk* perspektiv innvende at siden kunstens formål kun er å kopiere det ekte og sansbare, blir Warhols kopi av Munchs Skrik kun kopi av en kopi av en idé om et skrik.

Serien *After Munch* (figur 1) kan også sees som postmoderne appropriasjoner eller som homage til Munch. Warhol bruker repetisjon som metode (Barthes, 1994, s. 132), hvor blant annet *The Scream* er laget i mange utgaver, helt like, men hvor enkelte fargenyanser skiller dem. Serien er ikke bare kopier av de opprinnelige verkene, men må sees som tolkninger. Verkene problematiserer hva originalitet er, eller om noe slikt i det hele tatt eksisterer. De er meningsbærende på en annen måte enn Munchs verk. Den estetiske erfaringen skapes både gjennom uttrykk og innhold, og de kan forstås som kunstnerisk autonome.



FIGUR 1. © Andy Warhol *The Scream (after Munch)* 1984.

Det at Warhol var en verdenskjent kunstner, spiller en rolle i vurderingen av om hans Munch-kopier sees som selvstendige verk. Hans verk og arv har høy symbolsk kapital innenfor den institusjonelle kunstverdenen, noe som gjør at hans kunstnerskap også er med på å definere hva som var og er aksepterte kunstneriske strategier. Hans estetiske uttrykk er særegent, og den Warholske estetikken er åpenbar i Munch-kopiene.

Å kopiere store verdenskjente verk reiser helt andre etiske og estetiske problemstillinger enn å kopiere mindre kjente verk. Professor og kunsthistoriker Jorunn Veiteberg påpeker at det bør være lov å leke med verkene vi har etter de store mesterne:

Når det gjeld lån av kunst, er mange også liberale når det gjeld bruk av kjente verk som *Mona Lisa* av Leonardo da Vinci eller *Skrik* av Edvard Munch. Dei tilhører vår felles kulturarv, originalen er kjent av mange og må difor kunna leikast med. (Veiteberg, 2009, s. 7)

Riktignok er det lovlig å kopiere og låne fra de to kunstnerne hun nevner, i dag, fordi åndsverksloven ikke verner mot kopiering mer enn 70 år etter opphavers død, men det er ikke dette som er Veitebergs poeng. (I 2009 var heller ikke Munchs verk falt i det fri). Veiteberg sier at det bør være lovlig å bruke kjente verk fordi alle kan se hvor opphavet stammer fra, ingen blir lurt. Å bruke verk som ikke alle kjenner igjen vil kreve en mye tydeligere henvisning og kreditering av opphavet.

Mindre kjent kopierer mer kjent

En kunstner som har satt dette perspektivet på prøve i flere år er Eric Doeringer, med reproduksjoner av verdenskjent samtidskunst. Han spør ikke om lov til å kopiere, og i sin *Bootleg Series* fra 2006 (figur 2) kopierte han over 100 forskjellige samtidskunstverk som han solgte fra fortauskanten til kunstsamlere så vel som vanlige folk (Armstrong, 2019).

Doeringer har ikke fokus på kanoniserte verk fra modernismen, men på konseptuelle verk som allerede setter spørsmålstegn ved kunstnerskap (Johnson, 2012; Shore, 2017, s. 157). I diskusjonen om hva som er kunst bruker Doeringer for eksempel Sherrie Levines appropriasjoner av Walker Evans fotografier. I artikkelen *Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder* (Bergman, 2019, s. 9) brukes et av Levines verk, *After Walker Evans:4*, som eksempel for å diskutere opphavsrettsproblematikk med appropriasjon som kunstform. Doeringers versjon av det nevnte verket av Levine sees som sort/hvit portrettet av en kvinne i fotografiet over (figur 2). I Doeringers estetiske tilnærming kan man si at han utforsker Barthes påstand om at popkunsten visker ut det personlige uten å bli anonym (Barthes, 1994, s. 133). Doeringer problematiserer kunst som statussymboler, og det er kun verk han mener er merkevare som blir hans gjenstander for kopiering (Shore, 2017, s. 157). På denne måten får verkene en slags meta-meta funksjon, og problematiserer og ironiserer over kunstinstitusjonenes strenge orden og mytene om det sosiale eller institusjonelle hierarkiet. Mange av kopiene skiller seg lite fra foreleggene, og kan således sies å ha det samme estetiske uttrykk og lede til den samme estetiske erfaring. I følge Doeringer er appropriasjon en akseptert strategi i kunstverdenen, men det amerikanske rettssystemet har på ingen måte godtatt kopiering som en kreativ handling (Doeringer, 2011). I et intervju beskriver han sin arbeidsmetode som undersøkende: «I guess I'm interested in the relationship between the copy vs. the original. (...) How is a Warhol I've done different from the one authorized from his estate?» (Doeringer, 2011). Doeringers symbolske kapital kan av noen sees som lavere enn kunstnerne han kopierer, men den er likevel høy nok til at hans konseptuelle utforskning blir mer og mer verdsatt som kunst, kanskje ikke fra hele kunstverdenen, men i alle fall fra flere gallerier og Art Fairs der hans verk presenteres (Armstrong, 2019; Noterdaeme, 2017). Han er relevant som en aktør med lavere kulturell status enn sine forbilder, men som likevel har en stemme i diskusjonen om hva kunst kan være. Verkene kan vurderes som lovlig kopiering i kraft av at det gjøres gjennom et visuelt språk, med en estetisk tilnærming som skaper en ny estetisk erfaring.



FIGUR 2. ©Eric Doeringer *Bootleg Series* 2006.

Kjent navn kopierer kulturelt allemannseie

Kunstnere som Marcel Duchamp, Andy Warhol og Jeff Koons tilhører object trouvé-tradisjonen. Begrepet betyr *funnet objekt* og henviser til verk skapt av masseproduserte, hverdagslige gjenstander, som i utgangspunktet ikke var tiltenkt en plass i kunstverdenen. Objektene har ofte ingen kjent opphaver, og unnslipper derfor spørsmål om opphavsrett. Det interessante er å se på kreativiteten i denne tradisjonen. Den handler ofte om å endre de funne gjenstandenes opprinnelige betydning ved å flytte dem fra det hverdagslige og inn i en bevisst kunstnerisk kontekst. Spørsmålet er om slik rekontekstualisering kan gi opphavsrettsbeskyttelse. Det finnes variasjoner i praksis. Som hovedprinsipp godkjenner ikke åndsverkloven endring av kontekst som tilstrekkelig for å oppnå verkshøyde. Selv om et verk i object trouvé-tradisjonen regnes som kunstverk innenfor kunstinstitusjonen, vil ikke elementene som er 'funnet' få ny beskyttelse som åndsverk.

Jeff Koons har bygget sin karriere på det samme som han ofte kritiseres for. Han har blant annet reproduisert eksisterende bilder og gjenstander, og omdefinert det til kunst ved kun å øke størrelsen. I mange av verkene har han tatt utgangspunkt i bilder fra profesjonelle fotografer, som han deretter har gjenskapt i helt andre medium. Han har flere ganger blitt saksøkt for sine arbeider, og fått verkene dømt i både fransk og amerikansk domstol, med ulike utfall (Marshall, 2018). I 2010 hevdet Koons selv å være den krenkede part. Han anklaget en bokhandel som selger ballonghund-bokstøtter (figur 4) for å krenke rettighetene til hans *Balloon Dog* skulptur (figur 3) (Taylor, 2011). Bokhandelens motsvar var at ingen kan eie en idé om å lage en ballonghund-skulptur, lik den klovner lager ved å vri en ballong til en hundefigur. Bokhandelen vant frem da det ville være vanskelig for Koons å argumentere for at hans formgivning hadde mer verkshøyde enn forelegget.



FIGUR 3 OG 4. Jeff Koons *Balloon Dog (Yellow)* 1994–2000 Foto: © ThegirlsNY 2008 (figur 3). Balloon Dog bokstøtte. Foto: © Park Life Store and Gallery (figur 4) Gjengitt med tillatelse fra Park Life.

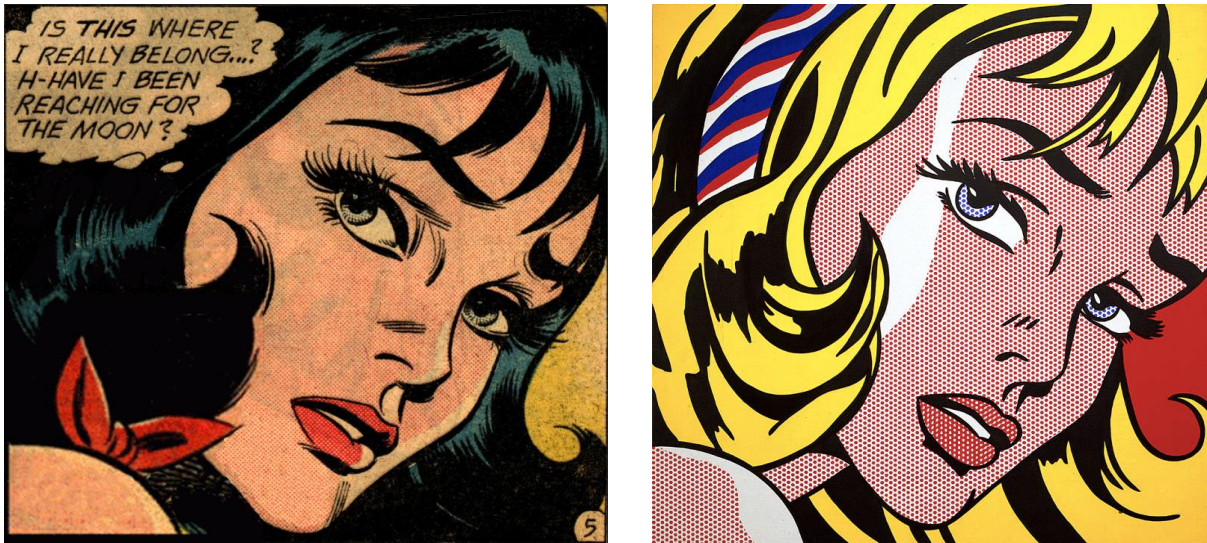
Det kan være delte meninger om Koons originalitet bare består av å gjøre ballonghund-formen monumental, eller om han også kan få opphavsrett til formgivingen. Ballonghunder har vært en del av vårt kulturelle felleseie lenge før Koons fikk ideen til sin kjempe-ballonghundimitasjon. Her er det hensiktsmessig å snu på spørsmålet og undersøke om ballongknytningen som ble oppfunnet av tryllekunstneren Henry Maar på 30-tallet har verkshøyde (Northover, 2011). Verkshøyde handler som nevnt om at et arbeid må ha en viss mengde original, skapende innsats for å kunne bli vernet som åndsverk (Torvund, 2019, s. 11). Hvis det har verkshøyde vil man kunne spørre om Koons' ettergjøring vil krenke dette som åndsverk. Hvis det ikke har verkshøyde kan heller ikke opphavsretten krenkes, uansett mengde symbolsk kapital hos skaper eller kopierer. Imidlertid kan det også argumenteres for at Koons Balloon Dog er et selvstendig verk med verkshøyde fordi det fremkaller en annen estetisk erfaring enn forelegget. Balloon Dogs enorme størrelse, tyngde og glansede materialitet skiller seg fra den man finner i klovnenes lette og forgjengelige ballonghunder. Med andre ord står hvem som helst fritt til å lage en ballonghund, stille den ut offentlig og tjene penger på den. Å lage en tre meter høy ballonghund, i speilglans gul, magenta eller blå kan derimot ansees som kopiering og en krenkelse av Koons åndsverk.

Kjent navn kopierer populærkultur og massemedier

Popkunsten er full av eksempler på bruk av lavstatus-verk som materiale. I følge Barthes snudde popkunsten verdiene opp-ned (Barthes, 1994, s. 131) fordi hverdagslige ting ble gjenskapet med høy status, og kunstnerens bearbeiding og stil var selve åndsverket. Roy Lichtensteins berømte stil var å male Ben Day-prikker for hånd (Lanchner, 2009, s. 7). Han tolket forskjellige kunsthistoriske stiler på tvers, parodierte berømte malerier og bearbeidet massemedier med sin egen tegneserieestetikk. I noen av hans mest kjente verk satiriseres den amerikanske kvinnerollen på 1950- og 60-tallet. Kjønnsklisjeene var typisk unge, forsvarsløse kvinner, vakre og ofte triste. Bildene han brukte som forelegg ble regnet som vulgære, og ikke akseptert som estetiske verk (Barthes, 1994, s. 131).

Girl with Hair Ribbon (figur 6) er en bearbeidelse av en tegneserierute fra 50 tallet (figur 5). Lichtenstein har tydelig gjort noe forandringer av farge og komposisjon, dessuten er konteksten endret, flyttet fra en lavkultur som populærkulturen i tegneserien representerer, over i en høykulturell sfære som forvaltes av gallerier og museer. Barthes forklarer at slik bruk av massekulturens objekter har omvendt fordømmene mot populærkulturen og innlemmet dens estetikk i kunstens verden (Barthes, 1994, s. 131). Motivets status endres i det nyskapte, men det er ingen automatikk i at det opprinnelige verket eller opphaver til det blir synliggjort. Tegneren bak det originale verket blir for eksempel ikke kreditert i tittelen, slik Warhol har gjort med kopiene av Munch (figur 1). Bruk av hverdagslige gjenstander, object trouvé, tegneseriestriper og navnløse fotografier kan derfor møte kritikk. Hvis det brukes deler av verk av ukjent opphaver fra populærkulturen eller massemedier, uten henvisning til opphavet,

kan det medføre en fare for å krenke det opprinnelige verket, men i noen tilfeller kan det være mindre risiko for å krenke en opprinnelig opphaver fordi verkene ofte ikke regnes som kunstverk med verks-høyde.



FIGUR 5 OG 6. © John Romita ca. 1950 (figur 5). © Roy Lichtenstein *Girl with Hair Ribbon* 1965 (figur 6).

Kjent navn kopierer ukjent opphaver

Et eksempel fra Norge er kunstneren Irene Nordli som bruker elementer fra object trouvé og andres verk i sin kunst. Med *Untitled 2003* (figur 7) har hun overført decaler av andres tegninger til en standardtallerken fra Porsgrund Porselen. Ingenting er tegnet av Nordli selv. Veiteberg har drøftet hvordan opphaveren til det opprinnelige motivet ikke krediteres i Nordlis verk (Veiteberg, 2009, s. 6), og at det kan være problematisk hvordan opphavere til forelegg, i dette tilfellet designeren Harald Vemren, forblir anonyme i slike verk. Veiteberg spør om kopiering på denne måten er «snylting», men belyser samtidig at ved å kopiere andres verk snur kunstneren fokuset og gjør oss oppmerksomme på produksjonen av de kulturelle og estetiske objekt som utføres av håndverkere i keramikkindustrien (2009, s. 6).

Nordlis bruk av eksisterende motiver er ikke noe nytt i kunstverdenen. Kunstverk bygger på noe foregående, og inneholder ofte reflekterte eller ubevisste lån (Veiteberg, 2009, s. 8). I dette eksempelet oppstår imidlertid helt andre utfordringer enn i tilfeller hvor kjente verk kopieres. Det er problematisk at motivet som er kopiert ikke er allment kjent. Når det ikke er åpenbart hvilket verk som er kopiert, kan kopiererens undergrave den opprinnelige skaperen. I slike tilfeller kan åndsverkloven ha en viktig funksjon. Den helt ukjente opphaver har ikke mindre rett til vern av sitt kunstneriske arbeid enn den verdenskjente kunstner, selv om dette er i teorien. I praksis er det mindre sannsynlig at en med lavere symbolsk kapital vil kunne overprøve rettighetene til en som har høy anseelse innenfor den etablerte kunstverdenen, og det blir sjelden rettssaker ut av slike uenigheter eller lovbrudd. Ukjente skapere er ofte mer sårbare enn kjente navn. For å belyse dette kan jeg trekke frem et eksempel som er relevant både i en skolekontekst og i kunstverdenen. KORO utlyste en konkurranse om formgivning av minnesmerket etter 22. juli. Da vinnerutkastet ble kåret oppsto det tvil om forslaget var kopi av et annet forslag i konkurransen. To av forslagene var til forveksling like og besto av et «kutt» i landskapet på Sørbråten. Det var to masterstudenters forslag til minnesmerke som tapte mot et kjent kunstnernavn. De to masterstudentene hadde dokumentert arbeid og tegninger av forslaget lenge før den etablerte kunstneren leverte sitt bidrag til konkurransen (Eriksen, 2016). Studentene klagde på avgjørelsen, men ble ikke tatt alvorlig, og de ble frarådet ytterligere oppmerksomhet rundt forholdet (Svenning & Havdal, 2016). Studentenes lave posisjon i det kulturelle hierarkiet kan være en medvirkende faktor i dette, ikke

nødvendigvis i konkurranseavgjørelsen, men i de etterfølgende prosessene hvor de ble frarådet å gå til sak mot en etablert kunstner, som altså hadde vesentlig større kulturell og symbolsk kapital enn dem.

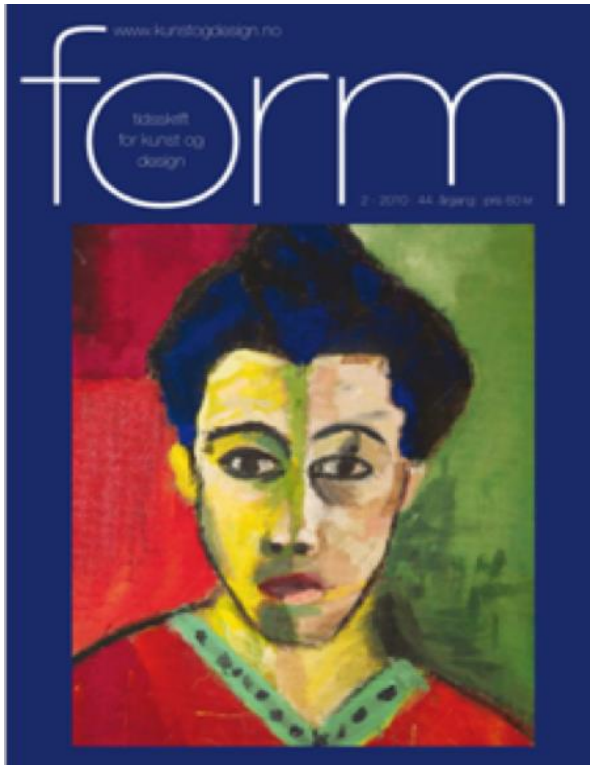


FIGUR 7. Irene Nordli *Untitled* 2003 Foto: © Håvard Johansen.

Ukjent navn kopierer kjente navn

I neste eksempel er det ikke så mye som lån, men som læring, eksisterende kunstverk er brukt. Elever i en 6. klasse skulle lære om kunstverk og teknikker ved å etterligne motiv og fargebruk fra kunsthistoriens mest kjente kunstnere som Munch og Matisse (Jahr & Jahr, 2010). Undervisningsopplegget ble beskrevet i en artikkel i det fagdidaktiske tidsskriftet FORM, hvor elevarbeidene ble brukt både som forside (figur 8) og i tilknytning til teksten. Barnas bilder var etterligninger av penselstrøk, motiv og fargebruk fra kjente verk, og de var utført i en lukket skolekontekst. Likevel reagerte fagorganisasjonen BONO (Billedkunst opphavsrett i Norge) på tidsskriftets bruk av bildene, og krevde vederlag som om det var trykket et originalt verk av Matisse på forsiden (Kunst og design i skolen, personlig kommunikasjon, 2012).

I nevnte eksempel vil ikke elevenes handlinger krenke noens opphavsrett så lenge det utføres i undervisning og kun vises innenfor skolens lukkede sfære (Åndsverkloven, 2018, § 43). Men hvis elever eller lærere velger å publisere arbeidene på åpne plattformer vil de regnes som offentliggjort, og dermed som mulig brudd på åndsverkloven.



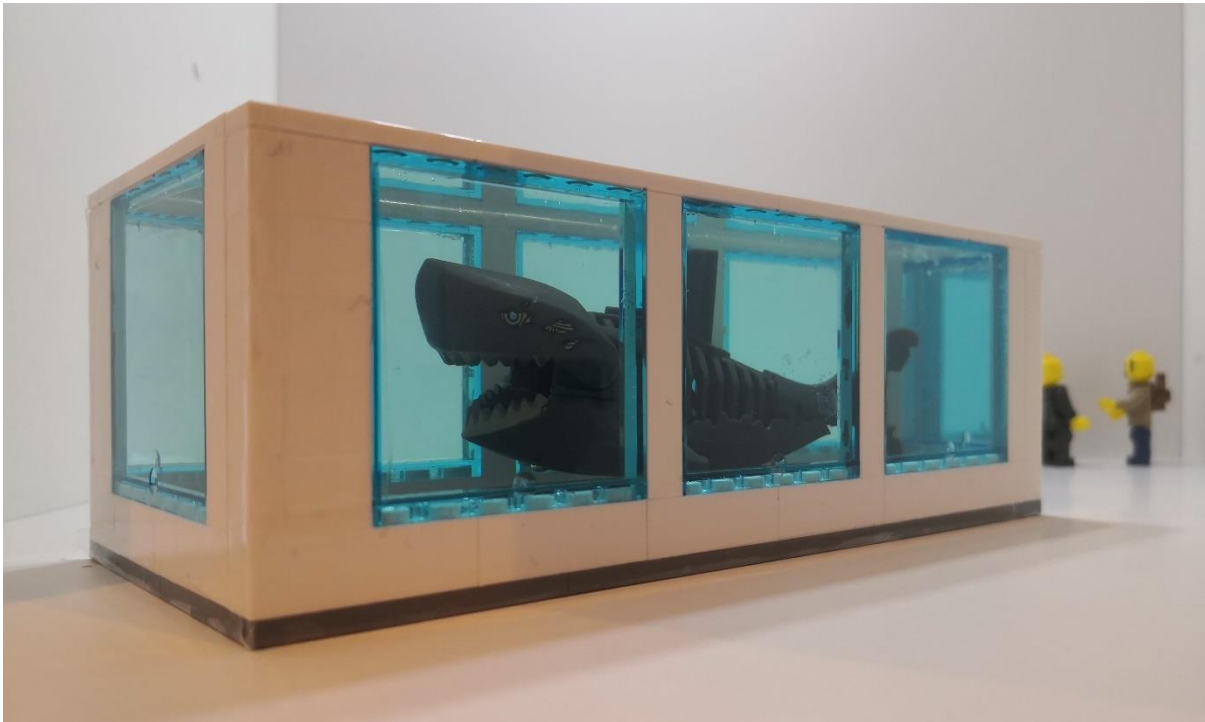
FIGUR 8 OG 9. *Form* No. 2, 2010. Foto: © Finn Salvesen (figur 8). © Bergman *Madonna (after Munch)* 2019 (figur 9).

Hvis jeg lager en versjon av Munchs *Madonna*, er det ikke mange som blir lurt til å tro at jeg har tegnet en aktmodell, eller at jeg prøver å presentere det som mitt selvstendige motiv med min unike stil. De fleste vil kjenne igjen motivet og det estetiske uttrykket til Norges mest kjente kunstner, til tross for at dette er et digitalt maleri strek for strek (figur 9), og ikke olje på lerret. Selv om mitt bilde er en etterligning, og ikke handler om å skape et nytt motiv, kan slik kopiering ha en verdi i undervisning. Å kopiere kjente verk for å lære om materialer og teknikker er en mye brukt metode i skolen, som også utvikler kunnskap om viktige kunstnere, kunsthistorie, kulturarv og tradisjoner.

Å gjenskape elementer fra kunsthistorien er en metode som brukes innenfor flere fag, men for faget kunst og håndverk er det spesielt relevant å utforske hvilke ulike muligheter elevene har til å uttrykke sine meninger og ideer. Eksisterende kunstverk blir vanligvis brukt som inspirasjon i skapende prosesser, og for å lære om kunsthistorien. Å gi elever fritt spillerom til å leke med *kopier-* i en verden der de fleste kunstverk er digitalt tilgjengelige har et stort potensial for å bygge kunnskap om kunst, kulturarv og materialitet, men også senke frykten for å ta det i bruk (Bergman, under utgivelse).

The Physical Impossibility of Life in Lego (figur 10) er en kopi i lego, fritt etter Damien Hirsts ekte hai i formaldehyd, *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living* (1991). Originalen er en voldsom skulptur på 217 x 542 x 180cm, mens re-kontekstualiseringen i lego er en ca. 20 cm lang tank med en hai dissende rundt i gelé. Å parodierte størrelsen og det fryktinngytende ved den ekte haien er en vesentlig del av ideen bak kopien. Det er åpenbare forskjeller som gjør at legoskulpturen skiller seg mye fra Hirsts verk. Den skaper blant annet en annerledes estetisk erfaring med sin størrelse, og fordi den ikke uttrykker frykt og død. Innhold og kontekst er forandret, men det er selve kunstfilosofien til Hirst som gjør det meningsfullt å kopiere den. Kunstfilosofien hans kan minne om Platons teorier, om kunstverk som kun skyggebilder av det opprinnelige, og altså ikke mer enn en kopi av det ekte og sansbare. Hirst ble i 1993 kritisert for å ha kopiert sitt eget verk, *Mother and Child Divided*, men hevdet at begge versjoner var uttrykk for *ideen om Mother and Child Divided*, og at den første manifestasjonen av ideen derfor ikke kunne være mer original enn den andre eller de neste, de var alle forskjellige forsøk på å uttrykke en idé (Vyrje, 2017, s. 163). Argumentet er interessant fordi det, i tillegg til å reise spørsmål

om originalitet og forståelse av dagens kunstnerroller, også stiller spørsmål om selvplagiat. Den *post-moderne artistens* (Abbing, 2008) muligheter til å plagiere seg selv har kanskje kommet lenger på det visuelle feltet enn for tekstlige verk, der selvplagiat fremdeles vurderes som uakseptabelt. Hvis jeg argumenterer med Platons filosofi som postulerer at kunstverk kun er etterligninger av det som er ekte, eller bare ulike måter å uttrykke en idé, kan jeg argumentere at en legohai i gelé ikke er mindre original eller krenker Hirsts hai, fordi ingen av dem er annet enn skyggebilder av virkeligheten. I opphavsrettslig sammenheng er ideen fri, ingen kan eie den (Torvund, 2019, s. 10). Kun gjennom å frembringe ideen og gi den en form eller et uttrykk vil man kunne få opphavsrett, og da kun til ideen i denne skikkelse.



FIGUR 10. © Bergman *The Physical Impossibility of Life in Lego* 2019.

SAMMENFATTENDE DRØFTING

Jeg har i det foregående presentert en problematikk og fire perspektiver som problematikken undersøkes igjennom. Jeg har belyst, analysert og diskutert problemstillingen med ulike eksempler: 1) både den som kopierer og opprinnelig opphaver er kjente navn, 2) mindre kjent kopierer mer kjent, 3) kjent navn kopierer kulturelt allemannseie, 4) kjent navn kopierer populærkultur, 5) kjent navn kopierer ukjent opphaver og 6) ukjent navn kopierer kjente navn. I en sammenfattende drøfting knyttes eksemplene og perspektivene til utfordringer lærere møter i undervisning med om og med visuelle verk.

Warhol og Munch ble brukt som eksempel der kjente navn kopierer hverandre (figur 1). I slike tilfeller kan verket som kopieres få ny oppmerksomhet og peke tilbake på den opprinnelige skaperen. På den måten kan de være med på å vitalisere hverandre. I motsetning vil det å kopiere et mindre kjent verk kreve større aktsomhet fordi det ikke skaper den umiddelbare gjenkjenningen som kjente, kanoniserte verk gjør. Man risikerer med dette å usynliggjøre den opprinnelige opphaveren.

Når kjente navn kopierer mindre kjente navn, finnes det et potensiale til å løfte frem en mindre kjent skaper. Hvorfor det ikke gjøres (ref. Lichtenstein bruk av Romita, figur 5 og 6) har flere grunner. Status kan ha en betydning, en kunstner må ofre litt av æren ved å kreditere originalen, eller kanskje er det kopierte verket så ukjent at ingen likevel vil oppdage hvor det er stjålet fra. På en annen side kan kopiering uten å kreditere opphavet brukes som en kommentar til problemstillinger i samfunnet (ref. Nordlis bruk av Vemren, figur 7), og understreke prosesser kunstneren ønsker å løfte frem i lyset. Ident-

iske kopier eller etterligninger av originalverk har ikke evnen til å engasjere nye tolkninger og perspektiver så lenge det bare handler om å gi ut noe i sitt eget navn eller ta æren fra noen andre. Saken blir en annen hvis kopieringen gjøres for å minne om noe, undergrave noe eller kritisere noe. Da kan bruk av materiale fra eksisterende kunstverk være hensiktsmessige virkemidler. Veiteberg har argumentert at kopiering brukt for å sette søkelys på et tema kan få en «subversiv funksjon, kulturelt og samfunnsmessig» (Bergman, 2012, s. 90), hvor selve meningen i kopieringen kan påvirke våre holdninger. Et poeng i for eksempel satire er at «den som ikke har makt har alltid lov til å misbruke maktens symboler» (Bergman, 2012, s. 90). Når prinsippet blir snudd på hodet, og for eksempel kunstnere med stor symbolsk kapital i kunstfeltet, misbruker dem uten kulturell status eller makt, kun for egen gevinst, har, slik jeg ser det åndsverkloven en enormt viktig oppgave. Likevel kan det se ut til at kunstnere, som er etablert innenfor den øverste del av det kulturelle hierarkiet, står friere til å bruke eksisterende verk enn amatører, nettopp på grunn av sin symbolske kapital.

De tre siste eksemplene (figur 8, 9 og 10) har det til felles at de er utført av amatører, og at linken til de originale verkene er åpenbar. Ingen kan argumentere for at arbeidene er trukket fra eget bryst. Her pekes det på et problem ved opphavsretten som slår uheldig ut i undervisningsfeltet. I eksempelet der eleven kopierer verk av Matisse var det for tidsskriftet FORM interessant i pedagogisk sammenheng å vise hva 11-åringer kunne få til når de øvet seg med penselen, mens det av et opphavsrettsforvaltende organ ble vurdert som ulovlig kopi. I dette tilfellet var det ikke barnets kopiering, men offentliggjøringen av det som var problematisk. Formelig var likheten så stor at en leser ville kunne bli lurt, og tro det var en ekte Matisse på forsiden til tidsskriftet. Som eksemplene fra kunstverdenen viste, har det også betydning at kopiene er laget av amatører uten symbolsk kapital i kunstfeltet. Arvingene etter Matisse vil muligvis ikke se kopiene som bærende, men det er heller ikke trolig at barns etterligninger vil krenke verkenes anseelse og status eller påvirke arvingenes mulighet til å tjene penger på verkene. I de fleste sammenhenger vil ikke barns malerier få status som kunst, selv om det i opphavsrettslig sammenheng ikke er alder men verkshøyde (at arbeidet må bære preg av menneskets skapende åndsinnsetning) som ligger til grunn for vurderinger av opphavsrett. At kunstverkene til Matisse brukes i skolen for å lære kommende generasjoner å male med pensel, kan i det minste sees som en måte å gjøre dem kjent med viktige kunsthistoriske verk.

Det er mange utfordringer å være bevisste på som lærere i en digital delingskultur. Det finnes frihet til å benytte læring gjennom kopiering innenfor skolens fysiske rammer, men på digitale plattformen er det større risiko for å bryte loven (Bergman, 2019). Det er et viktig poeng for lærere som skal utdanne de unge til å bli ansvarlige brukere av andres verk, at vi ikke behøver å være jurister. Vi må ha estetisk forståelse og begrep om det som rører seg i kunstverdenen. Dette fordi hva som er lovlig kopiering eller ikke beror på en rettslig standard som er i løpende utvikling (Vyrje, 2012, 2017).

Problematikken dette reiser er ikke ny, men blir mer og mer aktuell ettersom alle kan bruke teknologiske verktøy på stadig mer kreative måter (Bergman, 2019, under utgivelse). I undervisning om og med kunstverk og kulturelle uttrykk er det lange tradisjoner for å bruke etterligning som del av læringsprosessen. Den digitale teknologien har forandret mulighetene på dette området. Der man før dro klassen med på ekskursion for å tegne 'akt' etter marmorskulpturene på Nasjonalmuseet, har digital teknologi gitt oss alle verdens museer inn i klasserommet, og på nettbrettene til elevene er manipulasjonsmulighetene endeløse. Problemstillingene med Read/Write-culture som Lessig beskrev i 2009 er ikke mindre aktuelle nå, og viktige for lærere å forstå. Når vi bruker kjente verk fra kunsthistorien som utgangspunkt for skapende prosesser i Kunst og håndverksfaget i skolen, kan eleverarbeider som krenker opphavsretten fort havne i det offentlige rom. Det kan selvsagt diskuteres hvor skadelig slik bruk potensielt vil være for den opprinnelige opphaver. Samtidig er det relevant å skille mellom om opphaver til forelegget er kjent eller ukjent, og har høy eller lav status. Under postmodernismen ble dette skillet utfordret, men det har fortsatt en betydning om elever vil publisere sin kopi av et kjent verk fra vår felles kulturarv som har vært kopiert utallige ganger før, kontra om de har kopiert et verk som ikke åpenbart er kjent for alle. Det er større fare for å undergrave en mindre kjent opphaver, samtidig som det er lett å spekulere i at kopieringen aldri vil bli oppdaget.

Konklusjon

Mitt utgangspunkt for å stille spørsmålet: *Hvilken betydning har hvem som har skapt et åndsverk, og hvem som har kopiert det?* har vært fra et fagdidaktisk ståsted i Kunst og håndverk. Når de fleste eksemplene jeg har drøftet likevel er hentet fra en kunstkontekst er det fordi dette perspektivet er spesielt viktig når vi som lærere i Kunst og håndverk skal forstå opphavsrettens vern av åndsverk. Opphavsretten betinges ikke av strømningene i kunstverdenen, men som Vyrje poengterer som et paradoks er det vanskelig å vurdere hva som innenfor åndsverkloven er originalt hvis man ikke kan sette ord på hva som skal til for å være et estetisk verk (2012).

I de første fem eksemplene belyste jeg forskjellige strategier og utfordringer for utøvende kunstnere som følge av de sosiale og økonomiske felt de er bundet av. Bildeeksemplene jeg diskuterte var: Warhol: *After Munch*, Doeringer: *Bootleg Series*, Koons: *Balloon Dog*, Lichtenstein: *Girl with Hair Ribbon* og Nordli: *Untitled 2003*. Eksemplene er viktige fordi kunstneres bruk av verk og kunstverdenens egen logikk vil kunne bli ansett som brudd på åndsverkloven ved rettslig prøving. På den annen side synliggjør eksemplene også at åndsverkloven åpner dører inn til en verden av nye estetiske erfaringer. Åndsverkloven skal beskytte opphavere mot kopiering, men også stimulere til at det skapes nye verk med utgangspunkt i noe eksisterende. Etter åndsverkloven skal ikke muligheten til å appropriere og bearbeide andres åndsverk betinges av hvilken status man besitter i det kulturelle hierarkiet, likevel har kunstnerens symbolske kapital en betydning for virkemidlene man kan bruke. Utfordringene får en annen karakter i en didaktisk kontekst. Likefullt er det også her viktig å forstå begge perspektivene. De siste eksemplene reiser relevante spørsmål for fagfeltet kunst og håndverk, og viser hvorfor det er viktig at lærere har begrep om både grenser i og tolkninger av åndsverkloven. Selv om elever i grunnskolen ikke er kunstnere, vil også deres skapte åndsverk være beskyttet av opphavsrett.

Med de neste eksemplene relaterte jeg problemstillingen til utøvere utenfor det kulturelle hierarkiet. Her ble blant annet sårbarheten til utøvere med lav kulturell kapital belyst, og jeg diskutere utfordringer som kan oppstå i elevers og studenters bruk av åndsverk. Eksempler var: Minnesmerke etter 22. juli, Elevarbeid på forsiden av tidsskriftet FORM, Bergman: *Madonna (after Munch)* og Bergman: *The Physical Impossibility of Life in Lego* som en parodi på Hirsts: *The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living*. Status hos den som kopierer kan virke inn på hvordan en opphavsrettslig krenkelse vurderes av den som blir kopiert. Kopiering kan krenke opphavers interesser, eller kan sees som en hyllest, alt etter hvem som har utført for eksempel en parodi, appropriasjon etc. Status hos den som blir kopiert er også avgjørende. Hvis vi ikke er kjent med det opprinnelige verket, kan kopiereren gjøre den opprinnelige opphaver fullstendig usynlig.

Mulighetene til å skape nye verk med utgangspunkt i eksisterende er endret med den teknologiske utviklingen. Appropriasjon er mer akseptert som skapende strategi ettersom den postmodernistiske forståelse av estetikk åpner for gjenbruk av eksisterende materiale og nærgående etterligninger av kunstverk. Et vesenstrekk ved kulturelle uttrykk er at de utvikler seg gjennom blanding, gjenskaping og videreføring av eksisterende kulturelle uttrykk. Nye verk inspireres av eldre, og ofte har mottager en viktig rolle i å skape og gjenskape disse (Barthes, 1978, s. 148; Halvorsen, 2003; Rostama, 2015). Selv om Read/Write-culture (Lessig, 2009) slett ikke er noe nytt fenomen i 2021, er det fremdeles knyttet stor usikkerhet til hvordan amatørers bruk av verk vurderes i opphavsrettssammenheng. Av denne grunn er det en vanskelig men veldig viktig oppgave å forberede elever på hva som er lovlig og ulovlig bruk av vår felles kulturarv.

REFERANSER

- Abbing, H. (2008). *Why Are Artists Poor? - The Exceptional Economy of the Arts*. Amsterdam University Press.
<https://doi.org/10.5117/9789053565650>
- Armstrong, A. (2019). For the Auction-Weary: Eric Doeringer's 'Christy's' Sale Offers Bootleg Blue-Chip Art for Millions Less. *ARTnews*. <http://www.artnews.com/2019/05/16/for-the-auction-weary-eric-doeringers-christys-sale-offers-bootleg-blue-chip-art-for-millions-less/>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang : nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-279). Universitetsforlaget.
- Banks, M. (2007). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications.
- Barthes, R. (1978). *Image, music, text* (S. Heath, Overs.). Hill and Wang.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid: utvalgte artikler og essays* (K. Stene-Johansen, Red. & overs.). Pax.
- Bergman, S. (2012). *Ulike perspektiver på åndsverkloven. Gråsonen mellom kopiering og nyskapelse i visuell kunst* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus]. <http://hdl.handle.net/10642/1570>
- Bergman, S. (2019). utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk, forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1), 1–20.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>
- Bergman, S. (under utgivelse). Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping - Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen. *Nordic Journal Of Art & Research*.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg* (A. Prieur, Overs.). Pax.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (B. N. Kvalsvik, Overs.; 2. oppl. utg.). Samlaget.
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk* (B. Christensen-Scheel, Overs.; Bd. nr. 16). Pax.
- Börjesson, M., Gustavsson, M. & Edling, M. (2012). *Konstens omvända ekonomi : tillgångar inom utbildningar och fält 1938-2008*. Daidalos.
- Digranes, I. (2009). *Den kulturelle skulesekken : narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* [Doktorgradsavhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. <http://hdl.handle.net/11250/93038>
- Doeringer, E. (2011, January 5). *Eric Doeringer – Into the fold* [Interview]. Theartblog.org.
<https://www.theartblog.org/2011/01/eric-doeringer-into-the-fold/>
- Eriksen, T. G. (2016). Kulturnytt [Podcast episode]. I 22. juli minnesmerke kan være plagiat 15.nov.2016. T. G. Eriksen. <https://radio.nrk.no/podcast/kulturnytt/nrkn-poddkast-382-112132-15112016074900>
- Halvorsen, E. M. (2003). Estetisk erfaring : en fenomenologisk tilnærming i Roman Ingardens perspektiv. *HIT skrift, Høgskolen i Telemark*, 6. <http://hdl.handle.net/11250/2439182>
- Jahr, H. D. & Jahr, E. (2010). Maleri-malera. *FORM – tidsskrift for kunst og design*, 44(2), 22-23.
<https://www.formbanken.no/tidsskriftet/2018/4/4/maleri-malera>
- Johannessen, L., Rafoss, T. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, K. (2012). Eric Doeringer: 'The Rematerialization of the Art Object'. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2012/11/02/arts/design/eric-doeringer-the-rematerialization-of-the-art-object.html>
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi: en indføring i æstetik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, Overs.; L. S. Roudiez, Red.). Columbia University Press.
- Lanchner, C. (2009). *Roy Lichtenstein*. Museum of Modern Art.

- Lessig, L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. The Penguin Press.
<https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Lund, C., Mangset, P. & Aamodt, A. (2001). *Kunst, kvalitet og politikk* Norsk Kulturråd.
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/83c7cd75-8efc-46ac-a771-0fac59bbbd43>
- Mangset, P. (2004). "Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring (TF-rapport 215). Telemarksforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439515>
- Mangset, P. (2013). *Kunst og makt. En foreløpig kunnskapsoversikt* (TF-rapport 313). Telemarksforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2439480>
- Marshall, A. (2018, 8. november). Jeff Koons Is Found Guilty of Copying. Again. *The New York Times*.
<https://nyti.ms/2DajSf1>
- McClimans, E. (2018). *Ny åndsverklov – noe å si for delingskulturen i skolen?* Norsk lektorlag.
<https://www.norsklektorlag.no/juridisk-talt/ny-andsverklov-noe-a-si-for-delingskulturen-i-skolen-article1872-177.html>
- Meyer, S. & Bjørkås, S. (2004). *Risikoser: om kunst, makt og endring* (Rapport 33). Norsk kulturråd.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011080306043
- Northover, K. (2011, 22 januar). Koons lawsuit reveals his ballooning ego. *The Sydney Morning Herald*.
<https://www.smh.com.au/entertainment/art-and-design/koons-lawsuit-reveals-his-ballooning-ego-20110121-1a025.html>
- Noterdaeme, F. (2017, 6. desember). The Talented Mr. Replay: Eric Doeringer at Mulherin + Pollard. *HuffPost*.
https://www.huffpost.com/entry/the-talented-mr-replay-er_b_2052860?guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAGGlcRmk8agscgzAG24hZWUsO4GiHV6QVQDjS2Z6zo2Cn_syQCpRdc9YOOYjauzO2UVLnNHctxVHlm3XRPfzIHm6lluM4bWHpeSWCQMOnuO6-pPUURLxMMSFdf5870cY_1JqLF_uOT_JUGJ2_PjzakBBQQR2p5LYbUPWJODe-UchF&gucounter=2
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). SAGE Publications.
- Peppler, K. (2013). *New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age*. The Wallace Foundation.
<https://www.semanticscholar.org/paper/New-Opportunities-for-Interest-Driven-Arts-Learning-Peppler/041141f7b17c7c3a7def2546a509c318dc1e0221>
- Rian, H. O. (2018, 7. mai). Åndsverksloven må gjelde også i klasserommet. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/andsverksloven-ma-gjelde-ogsaa-i-klasserommet-1.1140635>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials* (4. utg.). SAGE Publications.
- Rostama, G. (2015). Remix Culture and Amateur Creativity: A Copyright Dilemma. *WIPO magazine*.
http://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2015/03/article_0006.html
- Shore, R. (2017). *Beg, steal and borrow: artists against originality*. Laurence King Publishing.
- Svenning, M. & Havdal, K. (2016, 14. november). Sjokkert over likheten. *NRK*.
<https://www.nrk.no/trondelag/xl/sjokkert-over-likheten-1.13209478>
- T-1963-15. (2017). "Svenska syndabockar" (NJA 2017 s. 75). <https://www.domstol.se/hogstodomstolen/avgoranden/2017/35635/>
- Taylor, K. (2011, 7. januar). In Twist, Jeff Koons Claims Rights to 'Balloon Dogs'. *Park Life*.
<https://www.parklifestore.com/2011/01/07/this-is-getting-bigger/>
- Torvund, O. (2019). *Forskerforbundet: Opphavsrett* (Skriftserien nr. 4).
https://www.forskerforbundet.no/Documents/skriftserien/2019-4_Opphavsrett.pdf
- Veiteberg, J. (2009). Kunsten å låne – om ei platte av Irene Nordli. *Kunst og kultur*, 92(1), 3–13.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3029-2009-01-02>

- Vilks, L. (2001). Om kvalitetsbegreppet i konsten. I C. Lund, P. Mangset & A. Aamodt (Red.), *Kunst, kvalitet og politikk* (Rapport fra Norsk kulturråds årskonferanse 2000 s. 36-40). Norsk Kulturråd.
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/83c7cd75-8efc-46ac-a771-0fac59bbbd43>
- Vyrje, M. S. (2012). Åndsverk og plagiat – noen refleksjoner. *Jussens Venner*, 47(1), 69–81.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2012-01-03>
- Vyrje, M. S. (2017). Copyright and Aesthetic Experience. *Nordiskt immateriellt rättsskydd*, (2), 147–169.
<https://www.nir.nu/journals/downloadsection/12292>
- Wikipedia contributors. (2021). Creative Commons. I *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Wikipedia.com.
https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Creative_Commons&oldid=1045248026
- Åndsverkloven. (2018). *Åndsverkloven, Lov om opphavsrett til åndsverk mv.* (LOV-2018-06-15-40). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>

Artikkel 3

Bergman, S. (2021). Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping: Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(1). <https://doi.org/10.7577/information.3692>



Studentarbeid fra casestudie i artikkelen



Kopiering og kulturelle referanser som verktøy i bildeskaping

Opphavsrettslige utfordringer i undervisningen

Silje Bergman ¹

Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

Kopiering som verktøy i bildeskapende prosesser, og etiske og opphavsrettslige utfordringer i den forbindelse, er tema for denne artikkelen. For å undersøke temaet er det utviklet et undervisningsopplegg der studenter løser oppgaver gjennom å bruke og kopiere eksisterende verk. Eksempler fra studiens visuelle og skriftlige empiri presenteres i denne artikkelen, og er grunnlag for diskusjon om hvordan teori og kritisk refleksjon kan øves i studenters bildeskaping. Jeg argumenterer for at denne type undervisning og skapende prosesser kan øke forståelsen av teori, når den må reflekteres over gjennom bildeskapende prosesser. Visuelle empiriske resultater fra studien har vist seg hensiktsmessige som utgangspunkt for meningsutveksling og utvikling av kunnskap. Artikkelen gir et bidrag til formidling av kunnskap om opphavsrett i dagens visuelle delingskultur, spesielt med tanke på å forstå kopiering og kulturelle referanser i didaktisk kontekst.

Nøkkelord: Kopiering, kulturelle referanser, interpikturalitet, opphavsrett, bildeskaping, digital litterasitet, digital delingskultur

¹silje.bergman@usn.no

Innledning

Kommunikasjon gjennom bilder er et språk vi lærer i oppveksten og utvikler videre som voksne. Noe ved det visuelle språket læres eksplisitt i undervisning, mens andre sider tilegnes gjennom erfaring. Kompetanse i det visuelle språket blir stadig viktigere ettersom digitale kommunikasjonsformer og sosiale medier i økende grad kommuniserer med bilder i en visuell delingskultur (Banks, 2007; Jurgenson, 2019), og evnen til å tolke visuelle budskap må derfor trenes (Häikiö, 2007, s. 267). De visuelle uttrykkene vi finner i sosiale medier, spill, film og TV kommuniserer ofte gjennom «*remediation*» (Bolter & Grusin, 1999), et begrep som viser til hvordan eldre uttrykk re-medieres i nye verk. Det tekniske ved å finne og bruke for eksempel eksisterende bilder er lett, mens hvordan bilder involveres i den sosiale kommunikasjonen er mer komplekst enn noensinne (Jurgenson, 2019). Bruk og referanser til tidligere kunst er en naturlig og selvfølgelig del av en kreativ prosess, og originalitet handler ikke nødvendigvis om å skape noe ingen før har sett. Fra et perspektiv som hegner om kulturell produksjon kan det bli et dilemma at mulighetene for kopiering, plagiering, re-mediering, re-kontekstualisering, remiksing etc. øker i ulike typer kreative prosesser, mens det samtidig er viktig å beskytte skapere av kunstneriske uttrykk mot krenkelser, og opprettholde insentiver til videre kulturell produksjon. Med dette som bakteppe betyr det at vi har et økende behov for kunnskap om bruk av visuelle uttrykk, og hvilke rettigheter *visuelle åndsverk* beskyttes av. Den norske opphavsretten til åndsverk regulerer hva vi kan gjøre med andres skrevne tekst, men den begrenser også vår tilgang til å bruke andres visuelle verk. For eksempel hvordan andres malerier eller fotografier eller digitale arbeider kan brukes i nye skapende prosesser. Å tolke hva som i praksis er lov innenfor åndsverklovens rammer kommer med trening. Det finnes ingen oppskrift fordi hvert tilfelle er unikt og krever en skjønnsmessig vurdering (Bergman, 2019, s. 4). I denne artikkelen har jeg utforsket nettopp de dilemmaene som oppstår når studenter skaper nye verk gjennom å bruke eksisterende verk, og jeg har sett på hva slags refleksjoner og kunnskap dette kan utvikle.

I dag kan de fleste være både brukere og skapere av visuelle uttrykk, og tolkning av opphavsrettigheter gjelder derfor ikke bare kunstnere og selskaper som eier rettigheter til kjente kunstneriske uttrykk. Det oppstår nye utfordringer med kopiering i en digital delingskultur på grunn av mulighetene til å manipulere og publisere på digitale plattformer (Bergman, 2019). Fagfornyelsen i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019b) vitner om økt behov for at opphavsrett behandles i fagfeltene. Haakonsen (2017) og Stana (2017) har belyst sider ved problematikken knyttet til kunst og håndverksfag, og det tydeliggjøres at kunnskap om hva som er

lovlig bruk av bilder i undervisningssammenheng er underkommunisert blant lærere i dag (Bjerke, 2019). Det er nødvendig å forstå rettighetene et åndsverk beskyttes av for å kunne bruke felles kulturell arv og andres verk på en ansvarlig måte, og dette bør være en sentral problemstilling både i Kunst og håndverk som skolefag, blant lærere og i lærerutdanninger.

Et sentralt begrep i denne sammenhengen er *digital dømmekraft*, som ble innført i rammeverket for grunnleggende ferdigheter i læreplanene for grunnskolen. Begrepet omfatter opphavsrett, personvern og kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2012). Utdanningsinstitusjonenes ansvar for å formidle kunnskap og gode holdninger om opphavsrett får stadig mer oppmerksomhet i den offentlige debatten (DelRett.no, 2010, 2017, 2019; Granlund, 2015; Hannemyr, 2018; Solvig, 2010). Skolen har ansvar for at elever får den nødvendige kompetanse for utdannings- og samfunnslivet i dag og i fremtiden (Giæver et al., 2014, s. 10), noe som i dag, med selvfølgelighet, inkluderer digital dømmekraft i en visuell delingskultur. Kompetansen må inn i lærerutdanningen fordi fremtidens lærere ikke bare skal formidle kunnskapen, men også er rollemodeller når de bruker eksisterende verk.

I denne artikkelen er læreplanene for kunst og håndverk i grunnskolen relevante, selv om studien tar utgangspunkt i studenter i en lærerutdanningsinstitusjon. Det er ulike pedagogiske tradisjoner knyttet til elever- og studenters læring, men studentene i denne studien forberedes selv til rollen som lærere, og skal således forholde seg til denne profesjonens rammeverk. I studien undersøkes derfor muligheter og begrensninger som oppstår i skjæringspunktet mellom lovverk og utdanning, når studenter bruker eksisterende kunstverk i egen bildeskaping. Målet med denne vinklingen er å styrke lærerstudenters faglige argumentasjon når de selv skal undervise om og med eksisterende verk.

I artikkelen stilles to forskningsspørsmål:

1) *Hvordan kan kopiering og kulturelle referanser brukes som interpikturale verktøy i studenters bildeskaping?*

Dette spørsmålet undersøkes gjennom et undervisningsopplegg og praktisk-estetiske øvelser.

2) *Hvordan kan studenter utvikle evne til å gjøre opphavsrettslige vurderinger gjennom å reflektere over egne interpikturale prosesser?*

Dette spørsmålet undersøkes gjennom studentenes egne refleksjoner knyttet til den skapende prosessen.

Begrepet *interpikturalitet* som brukes i problemstillingen, handler om hvordan bilder kan være sammensatt av, og kommunisere med tidligere visuelle verk. Begrepet ble lansert av professor og kunsthistoriker Jorunn Veiteberg (1982, 2009) som en omformulering av den internasjonale termen *intertextuality*. Psykoanalytiker, Julia Kristeva, definerte *intertextuality* som hvordan ulike tekster fra ulike tider er vevet sammen (1980). *Interpikturalitet* har også paralleller til det kunstkritiker Nicolas Bourriaud definerer som *postproduction* (2005). Postproduksjons-kunstnere gjenbraker eksisterende kulturelle materialer (ikke nødvendigvis åndsverk), og omdefinerer dette innenfor en kunstkontekst. Begrepet *interpikturalitet* er ikke forankret i en etablert kunstverden. Jeg bruker det her som en bredere visuell kommunikasjon mellom kulturhistoriske referanser og symbolikk fra eksisterende verk sammen med skaperens nye formgivning og innhold. Det omfatter visuelle referanser, sitering fra kunstverk, og kan grense til kopiering, men betinges i utgangspunktet ikke av en opphavsrettslig vurdering. Regler vedrørende opphavsrett er sentrale for forskningsspørsmålene i denne artikkelen, og jeg knytter disse sammen som *interpikturall litterasitet*.

Teoretisk grunnlag

Opphavsrett

I Norge er det *Lov om opphavsrett til åndsverk* (Åndsverkloven, 2018) som regulerer opphaveres rettigheter til å bestemme over eget verk. Et *verk* er i denne lov definert som litterære eller kunstneriske arbeider som gir uttrykk for original og individuell skapende åndsinnsett med verkshøyde. Det betyr blant annet at et åndsverk ikke kan være skapt av naturen alene. Lovens formål er på den ene siden å gi insentiv til kulturell produksjon, nemlig at opphaver har enerett til å tjene penger på og bestemme over sine verk. Et åndsverk kan derfor ikke kopieres eller brukes av andre uten lov. På den andre siden avgrensner åndsverkloven opphavers rettigheter for å ivareta en rimelig balanse mellom begrensninger for allmennheten og allmennhetens tilgang på kulturelle verk.

I denne artikkelens kontekst er det enkelte av åndsverklovens paragrafer som er mer relevante enn andre. Disse regnes som avgrensninger av opphavers rettigheter, og jeg vil kort redegjøre for dem i det følgende. Den første er *Bearbeidelser* (Åndsverkloven, 2018, § 6), som sier at den som oversetter, bearbeider eller overfører et åndsverk til en annen litterær eller kunstnerisk form, har opphavsrett til dette nye verket, men kan ikke bruke det i strid med opphavsretten til originalverket. Denne bestemmelsen er viktig for at ikke opphavsrett skal komme i veien for

inspirasjoner og nyskaping gjennom å benytte eksisterende verk. Magnus Stray Vyrje, opphavsrettsadvokat og forfatter av juridiske kommentarer til den nye åndsverkloven legger vekt på den «estetiske opplevelsen» av verket (2012), et verk må «erfares estetisk» (2017). Han understreker at det er en forskjell mellom kopi og inspirasjon «*Kopien er underlagt opphavsmannens enerett fordi den, helt eller delvis, fremkaller samme estetiske opplevelse som forelegget. Inspirasjonen faller utenfor fordi den kommuniserer noe uttrykksmessig eget*» (Vyrje, 2012). Med en slik forståelse vil blant annet visuelle parafraser kunne tolkes som lovlige gjengivelser av eldre verk, og en pastisj som en lovlig stil-kopi.

Blant de såkalte fribruksrettighetene finner vi *Kopiering til privat bruk* (Åndsverkloven, 2018, § 26), som tillater eksemplarframstilling av offentliggjort verk til privat bruk, så lenge det ikke skjer i ervervsøyemed, og *Sitat* (Åndsverkloven, 2018, § 29) som sier at det er lov til å sitere fra offentliggjorte visuelle verk, i likhet med litterære, så lenge det gjøres i samsvar med god skikk og i den utstrekning formålet betinger. Det betyr at man ikke kan sitere på en måte som krenker verk eller opphaver. I denne artikkelen er det relevant å ta med *Fri bruk av verk ved undervisningsvirksomhet* (Åndsverkloven, 2018, § 43), som sier at et utgitt verk kan overføres til allmennheten ved undervisning. Begrepet 'overføring' som brukes her kan være vanskelig, fordi det handler om å vise et verk i en undervisningssammenheng, men for å vise må man gjerne fremstille et eksemplar, og det er etter åndsverkloven en rettighet som tilfaller opphaver (Åndsverkloven, 2018, § 3). For filmverk, sceneverk og kringkasting gjelder i tillegg andre regler. *Vernetid* (Åndsverkloven, 2018, § 11) er vesentlig, da denne stadfester hvor lenge et åndsverk er vernet. Dette avgrenses til 70 år etter opphavers død. Etter denne tid faller alle opphavers verk «i det fri» (Torvund, 2012; Åndsverkloven, 2018) hvilket betyr at de kan brukes og bearbeides fritt av alle uten å be om lov, men kan ikke brukes på en støtende måte.

Den amerikanske jusprofessoren og grunnleggeren av Creative Commons lisenser, Lawrence Lessig, kritiserer de store mediekonsernene for å legge press på en strengere opphavsrettspraksis, og sier det skader den grunnleggende friheten som er nødvendig for kreativitet. Han mener følgene av for strenge opphavsrettsregler er at nye generasjoner blir mindre vare for viktige mekanismer i loven, og ikke forstår hvorfor andres arbeid ikke kan kopieres. Dagens mulighet til å dele verk på digitale plattformer gjør det lett å bryte åndsverkloven (Lessig, 2009, s. 103), og dette er utfordringer som må adresseres i utdanningen. Lessigs perspektiver på remiksing som vesentlig i den oppvoksende generasjonens kreative uttrykksformer, og som helt sentralt for en digital delingskultur, er viktig å ta med i denne sammenheng. De er

sterkt debattert, og hans forsvar av brukernes rettigheter står ikke uimotsagt. Margie Borschke, førstelektor i journalistikk og media, argumenterer blant annet for at Lessigs polemikk om remiks som en *digital* prosess er for grunn. Den vitner om lite kunnskap om de ulike kopieringspraksisene som hverken er nye eller utelukkende digitale fenomen, men hvor referanser til eksisterende kulturuttrykk har vært en grunnleggende mekanisme (Borschke, 2011).

Læring

Perspektivet på læring i denne studien er farget av John Deweys læringssyn, ofte referert som «learning by doing», og sosialkonstruktivismens grunnidé om at kunnskap bygges gjennom sosiale konstruksjoner (Hellesnes, 2001). Det legger som premiss at læring skjer gjennom handling. I følge professor Kai Hakkarainen og førsteamanuensis i digital læring, Sami Paavola, er grunnlaget for en slik holdning at læring kommer som et resultat av aktivitet, erfaring og refleksjon, og ikke kun er konseptualisert gjennom prosesser som skjer i enkeltpersoners sinn (2005).

Samspeillet mellom de ulike kunnskapsformene eller mellom kunnskap og aktivitetene studentene deltar i, er en forutsetning for at læring skjer i produksjon av kunnskap (Paavola et al., 2004). Analysen av læringen i denne studien forankres i at praktisk og sosial virksomhet kan utvikle studenters kritiske refleksjoner, og at deres nye erfaringer og holdninger blir prøvet og speilet innenfor sosiale rammer (Dale, 2001; Dewey & Wrang, 2005). Læring sees derfor ikke kun som en rasjonalistisk prosess der kunnskap overføres uten at det aktivt erfares og reflekteres over.

Professor Liv Merete Nielsen trekker frem at fagmiljøet for kunst og håndverk er opptatt av at *gjøringen* ikke er nok i seg selv til å skape god læring (2019, s. 37). Samtaler og refleksjon knyttet til det som gjøres er like viktige deler i konstruksjonen av kunnskap. I denne studien anvendes disse perspektivene for å se muligheter til å bruke kopiering som verktøy, og hvordan refleksjonen og dialogen som oppstår i den skapende prosessen bidrar til læring. Et viktig aspekt ved slik refleksjon er forholdet mellom det å skape og kritisk forståelse. Professor David Buckingham løfter frem denne dynamikken som avgjørende for læring, og for å utvikle et kompetent visuelt språk (Buckingham, 2006, s. 274).

Digital litterasitet i en digital delingskultur

Forskning indikerer at ungdommers bruk av sosiodigitale teknologier er svært ulike. Vestlige ungdommer er storbrukere av digital teknologi som sosiale medier, og omtales ofte som digitalt innfødte. Til tross for dette er det få som kjenner eller bruker teknologien på kreative og utviklende måter (Hakkarainen et al., 2015).

Digitale verktøy muliggjør nye og mer gjennomgripende måter å skape på enn det som var mulig med analoge verktøy (Buckingham, 2006, s. 274). I det digitale ligger samtidig en større fare for å bruke andres arbeid på krenkende måter eller ubevisst bryte lovverk i en visuell delingskultur. Buckingham forstår digital litterasitet fra et medieutdanningsperspektiv som er relevant for denne studien. Han hevder at god utdanning er avhengig av lærere som anerkjenner kunnskap studenter allerede har om digitale medier, og at det i dag er alvorlige begrensninger i studenters digitale litterasitet (Buckingham, 2006, s. 274).

Digital litterasitet innebærer altså kompetanse i å bruke digitale verktøy mer avansert enn kun for sosial kommunikasjon. For å være litterat i en digital sfære settes det krav til noen bestemte kompetanser og ferdigheter. Europakommisjonen har definert 21 digitale kompetanser i et rammeverk på 5 hovedområder, der kompetansene vurderes som nødvendige for å være en kyndig digital borger. Kunnskap om opphavsrett pekes på som relevant kompetanse under punkt 3. i rammeverket: *Content creation* (Ferrari, 2013, s. 27), og defineres som å forstå opphavsrett og ulike typer lisensiering når man skaper innhold og bruker dette i egen digital produksjon (Ferrari, 2013, s. 25-28; Iordache et al., 2017, s. 20). Rammeverket *Profesjonsfaglig digital kompetanse* (PfdK) er et tilsvarende retningsgivende dokument som definerer den kompetansebyggingen lærerutdannere, lærere og lærerstudenter har ansvar for når de underviser med digitale verktøy i digitale omgivelser. PfdK består av 7 kompetanseområder, hvor området *Etikk* definerer innsikt i lovverk, regler for opphavsrett og digital dømmekraft som nødvendig for å bli en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lærere etterspør stadig oftere kunnskap om etiske sider, som opphavsrett, ved bruk av bilder i undervisning og på digitale plattformer (McClimans, 2018; Rian, 2018). I denne artikkelen undersøker jeg opphavsrettsperspektivet med utgangspunkt i studenters bildeskapende prosesser, og drøfter om slike praksiser kan bidra til å utvikle den kompetansen i digital litterasitet som gjør studentene til ansvarlige brukere og produsenter av visuelt og digitalt materiale.

Dybdelæring og digitale ferdigheter i en digital delingskultur

Utvikling av analytisk tenkning, kritisk vurdering og erfaringsbasert læring er viktige byggesteiner for det dannelsesmandatet utdanningsinstitusjonene har. Dypere forståelse og kritisk tenkning har fått en sentral rolle i det nye læreplanverket for 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både overordnet del og læreplanene for kunst og håndverk har et mer uttalt fokus på at digital teknologi skaper nye muligheter og

utfordringer, og at vi trenger kunnskap for å håndtere det nye ansvaret som følger med denne utviklingen (Bergman, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dybdelæring har fått en sentral posisjon i Fagfornyelsen. Begrepet innebærer refleksjon over egen læring og tid til å lære noe så godt at man forstår sammenhenger (Gilje et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019a). I fremtiden vil utdanning være avhengig av gode redskaper for å overføre kunnskap fra ett felt til å løse nye problemstillinger, kanskje i et helt nytt fagfelt, og kompetanse i å oppdage og bruke kunnskap i nye sammenhenger.

Med dette fokuset blir også de grunnleggende ferdighetene omskrevet og mer tilpasset de utfordringene barn og unge møter i dagens digitale samfunn og delingskultur (Bergman, 2019). For eksempel viser høringsdokumentet for læreplanen i Kunst og visuelle virkemidler at lærere etterspør en mer bevisst formulering av opphavsrett i grunnleggende ferdigheter. I *digitale ferdigheter* presiseres opphavsrett og personvern på en tydeligere måte, blant annet som evne til å navigere i en bruker- og delingskultur i digitale og sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I læreplanen for grunnskolefaget Kunst og håndverk er de samme ferdighetene ytterligere presisert med hensyn til bruk av andres åndsverk i skapende arbeid. Det legges nå mer vekt på kjennskap til regler om opphavsrett og personvern når man bruker egne eller andres bilder, filmer og skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det fokuseres også på at digitale ferdigheter i kunst og håndverk innebærer bruk av ulike digitale verktøy, medier og ressurser som kilde til inspirasjon og i skapende arbeid. Digitale ferdigheter i undervisningen skal romme den praktisk-estetiske siden når elever bruker eksisterende verk og kulturuttrykk, og samtidig den etiske siden ved å opptre respektfullt overfor opphaver til verket.

Tidligere forskning på kopiering i undervisningsopplegg

To gode eksempler på undervisningsformer som tar opp kopiering og kulturelle referanser som verktøy, beskrives av henholdsvis professor i kunstfagdidaktikk Helene Illeris, og poet og underviser i litteratur Kenneth Goldsmith. I *Copying—You Just Aren't Supposed to Do That!* drøfter Illeris en kunst og håndverklærers opplevelser fra et undervisningsopplegg (2000; Larsen, 1991). Læreren, Larsen, har bearbeidet en tradisjonell mester/lærling-metode. Han gjør et poeng ut av at dersom man vil få elevene til å bade i en sjø av verdens kunstverk, må de først få dyppe tærne, ellers vil de drukne (Illeris, 2000; Larsen, 1991). Undervisningsformen gikk i praksis ut på at Larsen lot elevene velge et verk fra skolens kunstbøker, magasiner,

kalendere osv. De ble utfordret til å kopiere det valgte bildet så nøyaktig de kunne, for hånd, ved å observere mesterens fargebruk, motiv, komposisjon og penselstrøk. Den første reaksjonen fra elevene var at det var ulovlig, og at å ettergjøre en mesters verk var en umoralsk handling. I løpet av møysommelig kopieringsarbeid oppdaget imidlertid elevene at deres arbeid var godt utført, og i tillegg uttrykte de sin personlige stil med farge og komposisjon (Illeris, 2000; Larsen, 1991).

Det andre eksempelet er skrivekurset *Uncreative Writing* (Goldsmith, 2011) hvor universitetsstudenter ble trent i gjenbruk, kopiering, plagiering, stjeling og identitetstyveri, og belønnet for å vise det motsatte av originalitet. Metodene ble utforsket i et åpent trygt miljø. Eksempler på arbeid fra kurset var avskrift fra dokumenter, transkriberte lydklipp eller komma-endringer i sider fra Wikipedia. På eksamen skulle studentene kjøpe en ferdig skrevet oppgave fra et online-arkiv, signere med sitt eget navn, og presentere og forsvare oppgaven foran klassen, som om det var deres egen.

Problemstillingene i dette eksempelet handler om hvilke valg studentene gjør når de plukker ut en tekst, om de velger en tekst som representerer deres syn i en sak eller motsatt, og om det er mulig å forsvare noe de ikke selv har skrevet. Å velge noe gjør at man samtidig velger bort noe. Goldsmiths argument er at vi aldri har lært å verdsette slike valg: «*the suppression of self-expression is impossible*» (2011, s. 9). På lignende måte argumenterte Bourriaud for at Marcel Duchamp endret hva en kreativ prosess må bestå av. Gjennom å stille ut pre-produserte gjenstander som åndsverk ble handlingen å velge nok til å konstituere en kunstnerisk prosess (Bourriaud, 2005, s. 25).

Larsens og Goldsmiths undervisningsopplegg utfordrer elevens og studenters holdning til originalitet, og jeg har brukt begge som grunnlag i utvikling av undervisningsopplegget i denne studien. Fra det første eksempelet er det relevant hvordan oppgaven blir gitt som en utfordring til elevene, og hvordan dette viser seg i refleksjonene. Det andre eksempelet presser grensen mer mot en ulovlig handling, hvor studentene blir bedt om å utføre det kanskje minst akseptable i hele academia. I prosessen oppstår det en vridning av perspektivet på originalitet som jeg anvender i min studie. Ved å ta en motsatt tilnærming til originalitet kan man ifølge Goldsmith finne et annet uttrykk for personlighet, som er umulig å undertrykke (2011).

I min casestudie er det nettopp denne vridningen av perspektivet som er grunnlaget for undervisningen. Studentene har ikke jobbet fritt med bildeskaping og fulgt sine vanlige impulser. Jeg kommer tilbake til hvordan de har utforsket strategiene bak

appropriasjon og re-mediering. Det innebar blant annet spørsmål om hva som kreves for å være original og hva som kunne forsvares med ytringsfrihet. Valg av verk og grad av kopiering har vært åpent, mens utvikling av studentenes intertekstuelle litterasitet har ligget som premiss for å løse oppgavene i undervisningsopplegget.

Forskningsmetode

For å undersøke problemstillingene utviklet jeg et undervisningsopplegg for faglærerstudenter i design, kunst og håndverk, der jeg både underviste og observerte. Det empiriske materialet besto av visuelle arbeider og skriftlige refleksjoner fra studenter, i tillegg til observasjonsnotater fra undervisnings- og veiledningsøkter.

Materialet ble analysert som kvalitativt case (Yin, 2009). Jeg har undersøkt data fra flere kilder og ulike studentkull og tidsrom for dypere innsikt og for triangulering, som øker studiens reliabilitet. Studien er eksplorativ med en åpen tilnærming til materialet, og jeg har brukt fremgangsmåter fra Visual Methods (Banks, 2007) og Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2015).

Informanter

Informantene i denne studien er studenter fra en faglærerutdanning i design, kunst og håndverk ved et universitet i Norge, og undersøkelsene er gjennomført med tre årskull i forskjellige studieår. Alle informantene har vært i første år av sin faglærerutdanning. Til sammen har 54 informanter deltatt i studien. Ytterligere 13 studenter har fulgt undervisningen, men reservert seg mot datainnsamlingen.

Informanter og undervisningsformer er valgt etter bestemte kriterier: Studentgrupper med spenn i alder og utdanningsbakgrunn ble valgt for å fange opp om grunnutdanningen har hatt et annet fokus på opphavsrett de senere årene. Faglærerutdanningen i design, kunst og håndverk ble valgt fordi informanter herfra relativt nylig har hatt erfaring med det norske utdanningssystemet innenfor kunst- og håndverksfag, med både læreplanens kompetansekrav og praktiserte nivå. Utvalget er ingen homogen gruppe, men inneholder både yngre og eldre informanter, og deres ulike i pedagogiske bakgrunn gir flere nyanser til datamaterialet. Utvalget har et lavt antall mannlige studenter, noe som speiler kjønns sammensetningen i faglærerutdanningene i design, kunst og håndverk. Datamaterialet som vises til i denne artikkelen er visuelle og skriftlige ytringer som er representative for flertallet av informantene. De representerer likhetstrekk, men også spennet i informantenes

erfaringer og refleksjoner. I det videre refererer jeg til informantene i denne casestudien som studenter.

Forskerrollen

Forskerrollen i denne studien var todelt: jeg var både forsker og lærer. Jeg utviklet undervisningsmaterialet som skulle møte bestemte kompetansemål i studentenes utdanningsplan. Jeg var også deltakende observatør i klasserommet og undersøkte studentenes handlinger innenfor en bestemt kontekst.

Innenfraperspektivet til det empiriske materialet skapte spesielle utfordringer. Ved feltarbeid i egen praksis var jeg bærer av den samme kulturen som jeg undersøkte (Wadel, 1991, s. 18-21), og jeg hadde en forforståelse av fagfeltet som kunne komme i konflikt med forskerrollens analytiske distanse (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 225). «Forskerens begrepsapparat kan være med på å avhjelpe slik «hjemmeblindhet» (...) En fordel med studier på «hjemmebane» vil være nærhet og kjennskap til feltet, som kan gi lettere kunnskapstilgang» (Mikkelsen & Rist, 2018, s. 169). I rollen som forsker hadde jeg ambisjoner om å møte empirien med objektivitet, men også med et deltakerperspektiv og en innenfraposisjon som kunne gi forståelse av fenomenet fra flere vinkler. Som deltagende observatør i egen kultur hadde jeg påvirkning på det jeg undersøkte. Det er en etablert forståelse at studier med deltagende observatører kan bidra til «forskningseffekt» (Tjora, 2017, s. 71). Jeg var forskeren, men også læreren som satte karakterene. Tidligere forskning viser at slik påvirkning vanskelig kan unngås når man forsker på egne studenter (Brænne, 2009; Gulliksen, 2009). Imidlertid kunne virkningen reduseres ved at jeg observerte over tid, og at samme type situasjoner ble skapt flere ganger med ulike studentgrupper (Wadel, 1991, s. 21). I situasjonene vekslet jeg mellom forskerperspektiv og lærerperspektiv, og etter observasjonene var det jeg som fortolket, tok valg og gjorde eventuelle endringer i undervisningsopplegget.

Undervisningsopplegget

Oppstart av hver undervisningsperiode bestod av studentaktive forelesninger om ulike kunstformer og strategier som re-medierer eksisterende verk. Disse ble drøftet i lys av sentrale paragrafer og forarbeider til åndsverkloven som studenter har fri tilgang til gjennom Rettsdata og Lovdata Pro. Diskusjonene som oppstod førte med seg relevante refleksjoner om rettigheter, lånekultur, delingskulturer, bildelisenser og avtaler for bruk i skolen. Temaer som ble løftet frem handlet i stor grad om hva som er lov til å gjøre med bilder i skolesammenheng sammenlignet med i sosiale medier, og hvor skillet går mellom privat sfære og det offentlige rom. Det kanskje oftest stilte

spørsmålet fra studentene var hvordan vederlagsordningene fungerer, og hvordan den økonomiske støtten går tilbake til skaperne av de verk som lærere bruker i undervisningen. Store deler av det vederlaget Kopinor krever inn, fordeles kollektivt i form av for eksempel stipendtildelinger til både medlemmer og ikke-medlemmer (Smith-Meyer, 2020). Selv om åndsverkloven regulerer det juridiske rundt opphavsrett, og i stor grad beskytter opphaveres og eieres økonomiske interesser, var fokus i denne undervisningen først og fremst beskyttelse av de ideelle rettighetene -som belønning av åndelig kreativitet og insentiv til kulturell produksjon (Åndsverkloven, 2018 §5). Samtidig ble informasjons- og ytringsfriheten vektlagt med eksempler på hvordan åndsverkloven også har regler som begrenser omfanget av opphavsretten (Åndsverkloven, 2018 kap.3). Mange studenter hadde egne erfaringer med deling av bilder, strikkeoppskrifter og annet håndverk i sosiale medier som var gode eksempler til diskusjon. Forelesningene inneholdt også viktige redegjørelser av strategiene bak for eksempel appropriasjon, remiks, mash-up og fan art, men ansporet også til reflekterende diskusjoner omkring etikk, teknikk og estetikk. Blant annet i hvilken grad egenutviklede teknikker kan være avgjørende for et verks estetiske uttrykk, og om det av den grunn vil være beskyttet av åndsverkloven. Et annet tema som engasjerte var hvilken betydning statusen til den som kopierer har for om kopiering blir sett som en krenkende handling.

Undervisningen var utviklet som en læringsdialog: jeg presenterte ulike problemstillinger og eksempler på arbeider som krysset grensen for plagiat, og caser som gjerne var utfordrende i et opphavsrettsperspektiv. Studentene gikk analytisk inn i problemstillingene, diskuterte og reflekterte ofte egne erfaringer med eksempler fra egen livsverden. Jensen og Leirviks definisjon av *læringsdialog* rommer at elever deltar aktivt med egen forståelse av lærestoffet, og at deres bidrag til samtalen utvikler en dypere og mer helhetlig kunnskap (Jensen & Leirvik, 2015, s. 28). Studentene i denne studien skal selv skal bli lærere, og dermed får læringsdialogen en dobbelt rolle. I tillegg til å utvikle studentenes egen forståelse av lærestoffet erfarte de hvordan eget bidrag til kunnskapsutviklingen har betydning, og de så hvordan læringsdialogen kan tas i bruk for å bygge undervisning på elevers historier fra egen livsverden.

Etter introduksjonen der opphavsrett ble drøftet gjennom konkrete eksempler og teoretiske problemstillinger, ble den skapende delen startet med praktisk innføring i bildebehandling med digitale verktøy. Opplæringen bestod av praktiske øvelser i Photoshop, som bildekorreksjon, redigering, manipulasjon, digital tegning osv., som

gikk over i en friere oppgave der studentene skulle skape et eget visuelt verk, men hvor premisset var at de måtte ta utgangspunkt i et eller flere eksisterende kunstverk.

Proessen var delt i tre faser, hvorav den første, *konstruksjon*, handlet om at studentene skulle orientere seg om bakgrunn, innhold og symbolikk i eksisterende kunstverk de ville bruke som forelegg. I den neste fasen, *dekonstruksjon*, skulle studentene identifisere ulike elementer i verkene og løse disse opp, både visuelt og innholdsmessig. Den tredje fasen, *rekonstruksjon*, var starten på en selvstendig skapende prosess. Her var målet å finne en egen stemme, uttrykke seg selv gjennom det som var valgt ut (kopiert), bruke det som inspirasjonen og manipulere elementer på ulike måter. Alle fasene utfordret studentenes kritiske refleksjon, etiske vurderinger og tekniske ferdigheter på ulike måter.

Casestudiens empiri

Hver studentgruppe har mottatt ca. 18 undervisningsøkter, fordelt på forelesning om opphavsrettslige problemstillinger, opplæring i digitale verktøy, øvelser og skapende arbeid. Tabellene nedenfor viser en oversikt over ulike former for data som ble samlet inn i studien. Det visuelle datamaterialet er delt i øvingsoppgaver og bildeskaping. *Øvingsoppgavene* var teknisk ferdighetstrening for å kunne manipulere bilder med digital programvare. *Bildeskaping* representerer resultatene fra de tre fasene: konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon. Det skriftlige datamaterialet består av studentenes individuelle refleksjoner og argumentasjoner knyttet til arbeidsmetoden. Her var det vesentlig å finne studentenes forståelse av hvordan reglene i åndsverkloven griper inn i deres bruk av kunstverkene. Mine *feltlogger* ble skrevet straks etter hver økt. I tillegg til observasjoner dekket de problemstillinger som ble diskutert i de ulike øktene for å dokumentere hva slags kunnskapsgrunnlag studentene reflekterte ut ifra.

Del 1				Del 2				Del 3			
Data fra undervisning, studentarbeid		Observasjons-data		Data fra undervisning, studentarbeid		Observasjons-data		Data fra undervisning, studentarbeid		Observasjons-data	
Visuelt datamateriale		Feltlogg fra undervisning		Visuelt datamateriale		Feltlogg fra undervisning		Visuelt datamateriale		Feltlogg fra undervisning	
Øvings-oppgaver	Bilde-skaping	Økter	Sider	Øving-soppgaver	Bilde-skaping	Økter	Sider	Øvings-oppgaver	Bilde-skaping	Økter	Sider
11	2	19	12	13	2	17	15	14	2	17	16
Besvarelser	Student-arbeider			Besvarelser	Student-arbeider			Besvarelser	Student-arbeider		
209	29			325	53			140	20		
Skriftlig datamateriale		Feltlogg fra veiledning		Skriftlig datamateriale		Feltlogg fra veiledning		Skriftlig datamateriale		Feltlogg fra veiledning	
Refleksjons-oppgaver	Refleksjons-tekst	Økter	Sider	Refleksjons-oppgaver	Refleksjon-s-tekst	Økter	Sider	Refleksjons-oppgaver	Refleksjons-tekst	Økter	Sider
1	19	1	30	2	50	6	35	2	20	13	44

Figur 1. Tabeller over datamateriale fra de tre delstudiene

Utvikling av kategorier

Datamaterialet fra casestudien har blitt tematisert og kategorisert for å skape oversiktighet, og for å lokalisere resultater som hadde fellestrekk (Corbin & Strauss, 2015; Postholm, 2010). De visuelle studentarbeidene har tjent som grunnlag for å utvikle et analysesystem for interpikturelle egenskaper i bildeskaping, og alle studentenes bilder har siden blitt analysert gjennom dette systemet.

Fremgangsmåten ble valgt etter en innledende tematisk analyse av både skriftlige og visuelle data fra den første delstudien. Noen tydelige temaer og begreper kom frem da jeg søkte i datamaterialet etter svar på: hva slags verk som var valgt som forelegg, på hvilken måte verkene var bearbeidet eller sammensatt, hvordan verkets mening ble endret, og hvilke formalestetiske virkemidler som ble brukt. Temaene ble definert i noen bestemte kategorier for å strukturere og gjøre et komplekst materiale mer håndterbart (Johannessen, 2018). Den tematiske analysen resulterte i 6 kategorier som definerte ulike interpikturelle egenskaper i skapende prosesser. Disse 6 kategoriene kan brukes for å analysere og vurdere studentarbeider, og de kan brukes som faglig verktøy i undervisning for å markere mulighetene til å behandle eksisterende verk i skapende prosesser.

De 6 kategoriene har fått betegnelsene *Mash-up*, *Parodi*, *Bearbeidelse*, *Homage*, *Referanse* og *Inspirasjon*. Hver kategori defineres ganske kort i denne artikkelen, men de er utpreget visuelle og eksemplifiseres derfor visuelt med studentarbeider direkte under hver kategoribeskrivelse. Bildeeksemplene representerer en

interpikturrell bruk av eksisterende verk innenfor den enkelte kategori.

Problemstillinger knyttet til opphavsrett, bildebruk og til studentenes refleksjoner over egen skapende prosess løftes også frem og drøftes under bildene.

I beskrivelsene av kategoriene har det vært hensiktsmessig å trekke inn begreper fra litteratur-, film- og musikkverdenen i tillegg til kunstverdenen. Begrepene er overførbare til en visuell kontekst selv om de ikke beskriver nøyaktig samme fenomen. For eksempel kan det å bruke begrep fra musikkfeltet, på visuelle uttrykk, skape assosiasjoner og legge et ekstra lag av mening til verket. Referansen til musikk er med på å farge tolkningen av det visuelle uttrykket. Dette gjelder også for hvordan jeg har brukt perspektiver fra litteraturfeltet, for eksempel *Uncreative Writing* (Goldsmith, 2011), både i utvikling av kategorier og i utforskning av undervisningsmetoder.

Diskusjon av resultater

I det følgende presenteres kategoriene, sammen med to eksempler på studentarbeider fra hver kategori. Studentarbeider som vises her, er klarert med studentene (opphavere) for bruk i denne artikkelen, publisert på Internett, men arbeidene kan ikke brukes i andre sammenhenger uten samtykke fra opphavere. Studentene er anonymisert med pseudonym A, B, C osv. iht. regler for publisering av forskningsdata. Undersøkelsen er registrert hos Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2017).

Studentenes arbeider og refleksjoner over den konkrete behandlingen av opphavsrettsbeskyttede verk, diskuteres med utgangspunkt i de to problemstillingene. 1) *Hvordan kan kopiering og kulturelle referanser brukes som interpikturrelle verktøy i studenters bildeskaping?* 2) *Hvordan kan studenter utvikle evne til å gjøre opphavsrettslige vurderinger gjennom å reflektere over egne interpikturrelle prosesser?*

Kategori 1 - Mash-up

Mash-up begrepet er mest brukt innenfor musikkfeltet. Som musikk sjanger leker mash-up kreativt med sammenstilling av verk, vanligvis to eller flere forhåndsinnspilte sanger. Begrepet brukes stadig oftere i andre kunstformer og kan mer generelt forklares som sammenveving av biter fra forskjellige kilder (Bergman, 2019; Lamb, 2007; Rostama, 2015). Mash-up representerer i denne studien bearbeidelser der deler av verk fra ulike kunstnere og tider blir satt sammen til en ny visuell helhet, men ikke nødvendigvis til et nytt budskap. Hvis det nye visuelle uttrykket overdøper de

anvendte verkenes visuelle uttrykk, kan dette ha betydning for vurdering av hvor nyskapende arbeidet er. Studentarbeidene som er plassert i denne kategorien, bygger gjerne videre på historien fra de originale verkene, men hvorvidt budskapet er endret har ikke vært avgjørende for kategorien.



Figur 2. Student A. Mash-up av Mona Lisa, Leonardo da Vinci (1519), Feldhase, Albrecht Dürer (1502) Jan van Huysums Flowers in a Terracotta Vase (1736) og A Carrot, Faith Te (2010). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Figur 3. Student B. Mash-up av Revan III, Cathrine Liberg og Jobkill, Hariton Pushwagner (1990). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Student A (figur 2): Jeg valgte å kun bruke malerier, fordi at overflatene skulle være nogenlunde like. Jeg har redigert fargene, på maleriene for å gli bedre inn i det valgte bakgrunnsbildet, Det er helt klart at de er redigert og skiller seg helt klart ut fra de originale bildene, men mener likevel selv at bildene ikke er redigert nok til å kunne kalles et eget og selvstendig verk. Vi ser godt at bildet er av Mona Lisa, selv om ansiktet er tydelig byttet ut med en kanin.

Student B (figur 3): Ifølge åndsverkloven har man rett på beskyttelse av det man har skapt og sier også at verket man har skapt er beskyttet i 70

år etter at opphavsmannens død. Jeg mener derfor at ettersom man kan gjenkjenne både verket til Cathrine Liberg og Pushwagner i form og farge er ikke dette noe jeg kan si er mitt selvstendig verk.

I kategorien *mash-up* har verkene, som opprinnelig er bærere av en type symbolikk og kulturelt innhold, blitt satt inn i nye sammenhenger. Felles for arbeidene i denne kategorien er at studentene har hentet elementer fra kjente verk og flettet disse sammen til en ny visuell helhet. Studentarbeidene forteller andre historier, men refererer samtidig til noe vi kjenner igjen. Eksempler på dette er manipulasjon av lys og fargetoner i figur 2, som skaper sømløse og overganger mellom de ulike elementene studenten har hentet fra foreleggene. Uttrykket kan assosieres med da Vincis maleriske teknikk «sfumato», som gir de typiske utviskede konturene. Maleriet av en gulrot er lisensiert under Creative Commons-lisensen [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), øvrige verk er falt i det fri.

I figur 3 har Libergs gjenganger fått et vindu inn i Pushwagners brutale krigsskildring. Sammenkoblingen av motivene, i studentens Mash-up, gjør at originalenes dystopiske symbolikk forsterkes og utvikles. Til forskjell fra de fleste bildene som er brukt i figur 2, har ikke de kopierte bildene i figur 3 falt i det fri. Libergs estetiske uttrykk er fremdeles sterkt til stede i det nye arbeidet, noe som gjør det vanskelig å argumentere for at dette etter loven er en bearbeidelse som ikke er avhengig av opphavsretten til de originale verkene. På den annen side refererer figur 3 til Libergs utforskning av grafikk lag på lag, der fragmenter kan representere større nasjonale og globale historier.

Kategori 2 - Parodi

Parodi er i tradisjonell forstand en etterligning av et kjent kunstverk, ofte diktning, med et ironisk tilsnitt. Det kan også brukes om karikaturer eller et vrent bilde av en person. Parodi er knyttet til ytringsfrihet, og er et ulovfestet unntak fra opphavsretten (Aakre, 2002, s. 86-92; Rognstad & Lassen, 2009, s. 144, 145). I praksis åpnes det for et større mulighetsrom når kopiering gjøres i en parodisk form. Parodi representerer i denne studien arbeider som leker med manipulasjoner av kunstverk og kombinasjoner av flere verk, med en tydelig ironisk vri. Poenget er gjerne satt på spissen, med vrente versjoner av originalenes budskap.



Figur 4. Student C. Parodi på Lucky Luke, Morris De Bevere og Solen, Edvard Munch (1916).
[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Figur 5. Student D. Parodi på Shirley Temple, The Youngest, Most Sacred Monster of the Cinema in Her Time, Salvador Dalí (1939) og The collective invention, Rene Magritte (1934).
[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Student C (figur 4): Skaperen av Lucky Luke døde i 2001, og bildene er beskyttet av åndsverksloven. Her ville det vært helt nødvendig å sjekke ut nasjonal og internasjonal åndsverkslov og regler for opphavsrett, om mitt bilde skulle publiseres for eksempel på sosiale media, bloggside, eller annen bruk. Men om dette skulle bli brukt i undervisningssammenheng ville det ifølge Kopinors avtale kunne brukes, eller som en oppgave som elevene ikke kan publisere. Sammen med Munchs Solen settes bildene i en ny vri, og gir kunstverkene en ny kontekst, nemlig i en mer komisk og kommersiell retning.

Student D (figur 5): Bildet er ikke likt som det opprinnelige, men om det er veldig nyskapende det vet jeg ikke. Dalis bilde var veldig «random», jeg fortsatte i samme stil med å lime inn deler fra andre bilder for å vise en annen side. Jeg satte inn hodet til Salvador Dalí og en fisk fra Margitte som skal symbolisere Dalís barn i en surrealistisk verden.

I kategorien *parodi* tar eksemplene utgangspunkt i foreleggene, men med en visuell og innholdsmessig vri. Studentene har lekt med ulike temaer. Figur 4 er en humoristisk vinkling på kitsh-temaet «elg i solnedgang» med tegneseriekarakteren Lucky Luke manipulert inn i Munchs soloppgang over Kragerøs skjærgård, som om han rider inn i sol-nedgangen.

Kombinasjoner av elementer fra flere forskjellige verk var også brukt for å spisse et tema. Eksempel på dette er figur 5 hvor en meta-parodi harselerer med Dalís ofte eksentriske uttrykk. Originalverket var en satirisk kritikk mot seksualiseringen av

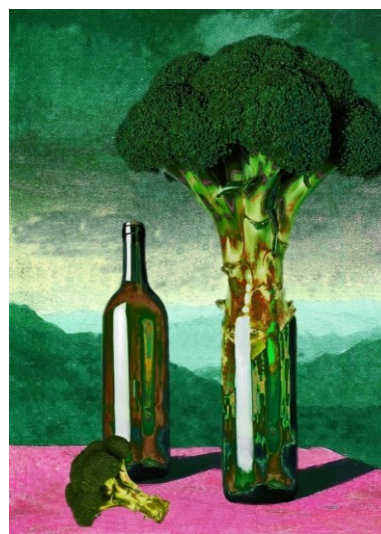
Hollywoods barnestjerner. Studenten har manipulert blant annet Dalís portrett og en havfrue fra et av Magrittes verk, opprinnelig en parodi på den tradisjonelle havfruen. Her parodieres både parodiererne, og surrealismen som sjanger. Det at arbeidene ironiserer over kunst, kunstnere og det opprinnelige temaet kan ha betydning for om de vil falle inn under yringsfriheten, og i så tilfelle vurderes som parodi i opphavsrettssammenheng.

Kategori 3 - Bearbeidelse

Bearbeidelse kan defineres vidt som å arbeide videre med noe, eller tilpasse det til en annen form. I kunst brukes det gjerne om oversettelser, musikkarrangementer, filmatiseringer av romaner eller nyoppsetningen av kjente teaterstykker. Innenfor opphavsrett er bearbeidelse et definert begrep som forteller at noen skaper en ny versjon ut ifra et eldre åndsverk. Den nye utformingen skal fremtre som resultat av en skapende åndsinnsetning (Bergman, 2019; Åndsverkloven, 2018 §6). Viktige elementer i verket er ofte byttet ut eller redigert, slik at et nytt visuelt uttrykk skiller det fra forelegget. Budskapet kan være endret, men hovedfokus er den visuelle endringen.



Figur 6. Student E. Bearbeidelse av Rene Magritte, *The Pilgrim* (1966). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Figur 7. Student F. Bearbeidelse av Rene Magritte, *The Explanation* (1952). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Student E (figur 6): Elementene jeg har kopiert fra Rene Magritte er redigert og forandret, men hvis jeg skulle lagt det ut på nett ville jeg referert til Magritte bare for å være på den sikre siden. Jeg ville i hvert fall tatt med at jeg har hentet inspirasjon derfra.

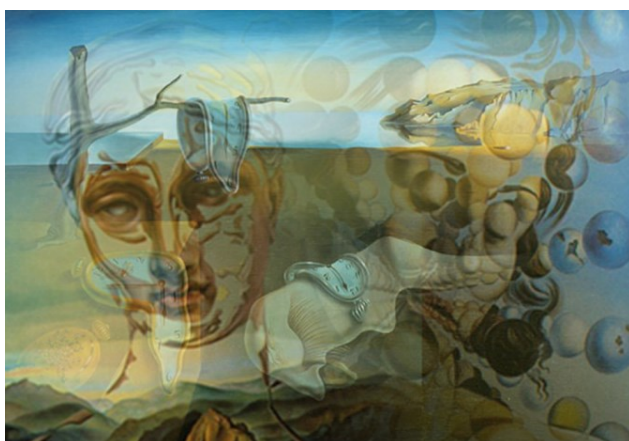
Student F (figur 7): Bildet er en etterligning, en sitering av *The Explanation*. I følge åndsverksloven har jeg egentlig ikke lov å bruke

materialet på grunn av 70 års-regelen. Om det er nytt og selvstendig kan være avhengig av hvem jeg spør.

I kategorien *bearbeidelse* har studentene byttet ut og bearbeidet elementer for å skille det fra forelegget. Både figur 6 og 7 er tydelige bearbeidelser av Magrittes verk og den surrealistiske sjanger, å bytte gulrot mot brokkoli endrer ikke på det. Det er vanskelig å argumentere for at disse to eksemplene er tilstrekkelig nyskapende, og vil kunne vurderes som for lite selvstendige hvis de skulle offentliggjøres.

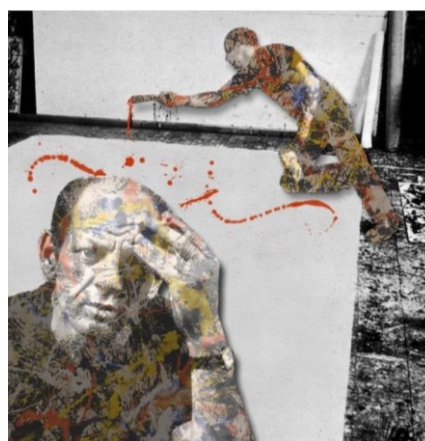
Kategori 4 - Homage

Homage er en hyllest til kunstverk eller kunstner (Hubbard, 2003). Betegnelsen ble mye brukt om imitasjon i postmodernistisk kunst på 90-tallet, da spesielt i filmens verden. En homage kan kopiere kjente deler av et originalverk som alle vil dra kjensel på, men kan også hylle sin inspirasjonskilde gjennom en nesten umerkelig detalj, hvor bare noen få vil se sammenhengen. Ofte vil en homage ligne parodi med en humoristisk vri på verket den hyller. Homage i denne studien stiller ikke krav til humor, men er en visuell hyllest til en kunstner eller kunstverk.



Figur 8. Student G. Homage til Salvador Dalí, *The Persistence of Memory* (1931), *Galatea of the Spheres* (1952) og *Birth of a Divinity* (1960).

[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Figur 9. Student H. Homage til Jackson Pollock, *Convergence* (1952), fotografi David Lefranc/Corbis Kipa og Hans Namuth (1950).

[CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Student G (figur 8): Bildene ble satt opp imot hverandre slik at helheten skulle vise til to forskjellige verdener eller å vise til to måter Dalí uttrykte seg på i malerier. Jeg har laget et nytt bilde som henviser til en ny historie, og mener at dette bildet kan bli sett på som et nyskapende arbeid i den forstand at jeg har klart å videreutvikle et bilde med to andre bilder.

Student H (figur 9): Både verket til Pollock og fotografiene av han har verkshøyde og det er ikke mer enn 70 år siden Pollock eller disse fotografiene gikk bort. Disse verkene er fortsatt beskyttet av åndsverksloven. Jeg kan derfor ikke lovlig publisere dette bilde offentlig. Jeg føler at bildet som helhet bærer lite preg av mitt eget uttrykk. Vitsen med å lage en homage er jo at den hyllede kunstnerens uttrykk kommer frem og med det tatt i betraktning blir mulighetene mindre for å legge mye av eget uttrykk in i verket.

I kategorien *homage* har studentene på ulike måter hyllet et kunstnerskap ved for eksempel å sammenstille flere verk eller elementer til en ny helhet. De to eksemplene her viser i ulik grad selvstendighet og nyskapende elementer. Å kombinere ulike verk sammen til en ny helhet er ikke nødvendigvis nyskapende uten at det bindende leddet er skaperens (studentens) eget bidrag til den nye historien. Figur 8 er en kombinasjon av flere verk av Dalí, mens figur 9 er et helt nytt motiv, skapt av studenten ved å binde sammen Pollocks verk og portretter av Pollock. Studenten hyller abstrakt ekspresjonisme og visualiserer et sitat av Pollock, ved å illustrere hvordan han legger de følelsene han har på innsiden, ut over lerretet: «*My concern is with the rhythms of nature. ... I work inside out, like nature*» (Emmerling, 2003, s. 48).

I praksis vil ofte en homage til kunstner eller kunstverk tillates, selv om åndsverkloven ikke har et eget unntak for dette. I tillegg til opphavsrett kan denne bruken berøre både personvernloven med retten til eget bilde når det er et gjenkjennelig portrett (Wessel-Aas, 2016, s. 65), samt opphavsretten til fotografen som har tatt portrettbildene. I dette tilfellet er Pollock død for over 60 år siden og personvernet gjelder til og med 15 år etter utløpet av avbildedes dødsår. Fotografens opphavsrett må likevel vurderes knyttet til denne bruken.

Kategori 5 – Referanse

Referanse brukes vanligvis om henvisning i tekst. I denne studien har det likhetstrekk med homage ved at en referanse snakker med andre verk og kunstnere gjennom imiterende detaljer (Bergman, 2019, s. 11,18). Men kategorien skiller seg fra forrige ved at det ikke er en hyllest. Det som kopieres kan ha mindre betydning enn det nye som oppstår. Det kan være små elementer som peker til noe vi kjenner igjen fra for eksempel kunsthistorien. Slike elementer kan også være en kunstners karakteristiske penselstrøk, eller typisk fargebruk fra en bestemt epoke.



Figur 10. Student I. Referanse til Brudeferden i Hardanger, Adolph Tidemand og Hans Gude (1848). [CC BY-NC-ND 4.0](#)



Figur 11. Student J. Referanse til Orange and Yellow, Mark Rothko. [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Student I (figur 10): Når det kommer til publisering av dette bilde så ville det vært innenfor å gjøre. Det eneste bilde jeg har brukt som det er opphavsrett på og som har verkshøyde er Brudeferd i Hardanger. Men det er over 70 år siden Tidemand og Gude døde, og dermed er opphavsretten oppløst. Jeg mener selv at jeg heller ikke har brukt bildet deres på noen krenkende måte ovenfor familie eller kunstnerne selv. Bildet av øyet er hentet fra en nettside under Creative Commons (CC0). Så bilde av øyet trengs det ingen kreditering på, og det er fri for kommersiell bruk.

Student J (figur 11): I bildet har jeg brukt et maleri av Rothko. Bildet viser en opplevelse av min egen erfaring. Søsteren min som ser på et maleri av Vasilij Kandinskij og meg som ser på et maleri av Joan Miró.

I kategorien *referanse* har flere av studentene vært tro mot den originale historien som verkene forteller. Forelegget utgjør for eksempel en detalj i figur 10, men denne detaljen er sentral for historien. Det er brudefolket i båten, og en betydningsfull kulturell referanse til *Brudeferden i Hardanger*. Maleriet er satt inn i et fotografi av en brud, og refererer således den originale fortellingen.

Et annet eksempel i kategorien er en scene fra et galleri som refererer til Rothkos kunst, figur 11. Studenten har brukt seg selv som betrakter i bildet, og det er opplevelsen av Rothko, Miró og Kandinskij's bilder som formidles i dette studentarbeidet. Foreleggene fungerer som fargepaletter, og er hver for seg mindre

deler enn det totale bildet. De fremstår altså som *sitater* i helheten, hvor komposisjon av delene er det bærende i uttrykket, mer enn hvert element som er kopiert.

I disse studentarbeidene har referansene til eksisterende kunst fått en interpiktorell kvalitet. De er gjenkjennelige elementer i en ny sammenheng, og de har fått en ny funksjon i sammenstillingen med andre elementer.

Kategori 6 - Inspirasjon

Inspirasjon i bibelsk tradisjon er at bibelens skrifter ble «innblåst av Gud» (Johnstad, 2016). Inspirasjon blir med dette synet det Gud vil, eller i Guds ånd. Også i kunstnerisk sammenheng er inspirasjon ofte betraktet som noe åndelig. Dette *noe* som stimulerer og motiverer til kreativitet. I denne studien viser kategorien inspirasjon til arbeider hvor den skapende prosessen har sprunget ut av en impuls fra et annet kunstverk, uten å kopiere elementer direkte. Kategorien skiller seg fra de foregående ved at referansen ikke alltid er tydelig. Utøveren kan ha arbeidet med den bakenforliggende ideen eller inntrykket av verket, fremfor det visuelle uttrykket.



Figur 12. Student K. linspirasjon fra Paul Klee, Dream City (1921) og Fuge in red (1921). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Figur 13. Student L. Inspirasjon fra Vincent van Gogh, Stjernenatt (1889). [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Student K (figur 12): Mitt bilde er inspirert av Klees uttrykk, men jeg har brukt helt andre bilder, former, teknikker, virkemiddel og komposisjon. Jeg har skapt noe nytt, ikke en kopi. I tillegg så er det nå mere en 70 år siden Klees død, og av denne grunn er disse verkene ikke lenger beskyttet, ifølge åndsverksloven. Bildene jeg sammenføyte kan fortsatt ha blitt lagt ut ulovlig fra nettstedet jeg hentet bilden fra, det gjelder å være nøye når man søker og i tillegg kanskje se mere nøye etter Creative Commons lisens. Det føles på en måte som om det er mere rett og kun bruke lovlige bilder.

Student L (figur 13): Hvis jeg skal argumentere for at bilde jeg har lagd er et selvstendig verk, må det vel være at jeg har satt det i sammen med utklipp av forskjellige mønster. Det er ikke lenger et maleri, men et slags «lappeteppe». På den andre siden ser man ved første øyekast hvilket bilde som er utgangspunkt. Det er akkurat samme linjer i bildet, og fargene er også i helhet veldig like. Derfor mener jeg at bilde jeg har lagd ikke er veldig selvstendig.

I kategorien *inspirasjon* skiller studentarbeidene seg gjerne mer fra foreleggene, og refererer foreleggene på andre måter. Resultatene viste for eksempel at kunstnerens stil og formale virkemidler er kopiert, mens motivet ikke er gjenkjennelig. Figur 12 viser interpikeurelle referanser til Klees abstrakte ekspresjonisme. Det spiller på repetisjon av objekter i ulike størrelser, valører, fargeklang og transparens, men det er ingen kopi.

På en helt annen måte har motiv og komposisjon vært tydelig inspirasjon og referanse til Van Gogh i figur 13. Ingenting av hans særegne malestil, fargebruk og penselstrøk er kopiert, det er isteden en interpikeurell kobling til motivet, bygget opp med ulike «lapper» som skiller seg vesentlig fra forelegget.

Hvordan brukte studentene kopiering og kulturelle referanser som verktøy?

Eksemplene som er trukket frem for hver kategori, er representative for resultatene i studien. Referansene til de verk som har vært forelegg er fremtredende, og resultatene kan i varierende grad regnes som nye og selvstendige verk. I noen av studentarbeidene er det estetiske uttrykket fra foreleggene fremdeles det mest fremtredende. For eksempel vil en sammenstilling som i figur 3 bygge videre på fortellingen i Libergs skikkelse og Pushwagners militærmaskin, men det er ikke sikkert det estetiske uttrykket i studentarbeidet *overdøver* det vi kjenner igjen fra originalene. I motsetning vil det estetiske uttrykket som studenten har skapt i figur 11, der Rothkos orange sjanger er gjenkjennelig, *overdøve* det som er lånt fra forelegget, men fremdeles ha en interpikeurell referanse. Resultatene tyder på at studentene har vært frie til å overskride grensene i åndsverkloven, men at de har utnyttet friheten på ulike måter, og anvendt varierte teknikker for å kopiere, klippe, lime og manipulere forskjellige uttrykk til en endret visuell helhet. Studentenes personlige uttrykk kan sies å ligge i manipulasjonene av foreleggene, men det ligger også i valgene de har foretatt gjennom sin skapende prosess. De har valgt å bruke bestemte elementer, men de har også valgt bort deler. Dette har betydning for hvordan vi vurderer kopieringen, og ifølge Goldsmith er det her kreativiteten og originaliteten ligger.

Graden av bearbeidelse innvirker på vurderingen av om det har oppstått et nytt og selvstendig verk. Imidlertid vil ikke det at foreleggene er bearbeidet, i seg selv, være nok til at verket regnes som nytt eller selvstendig i opphavsrettsperspektiv (Rognstad & Lassen, 2009, s. 123), bearbeidelsen må gi uttrykk for en selvstendig skapende åndsinnsetning. Dette (litt vage) kravet må altså konkretiseres for å være anvendelig som en rettleiding for undervisning, og i bruk av eksisterende verk som forelegg. Studentarbeidene i denne undersøkelsen er nettopp en konkretisering av gråsonen. De utfordrer forståelsen av hva som er vernet i et åndsverk, hvor langt vernet kan strekkes, og belyser hva slags bearbeidelser som endrer det estetiske uttrykket, og hvilke prosesser som kan føre til at et nytt og selvstendig verk kan oppstå.

Hva slags opphavsrettslige vurderinger gjorde studentene i den skapende prosessen?

Studentenes opphavsrettslige vurderinger startet allerede i første fase, *konstruksjonen*, hvor de valgte verk til bruk i bildeskapingen. Noen la strenge bånd på egen frihet, og valgte verk som var falt i det fri, for å ikke krenke opphavers rettigheter. Andre utfordret grensene mer, enten på grunn av arbeidets rammer innenfor en skolekontekst, eller fordi diskusjonene om opphavsrett i forelesningene hadde gjort dem oppmerksomme på at åndsverkloven ikke bare begrenser, men også åpner opp for bruk av vernede verk. Problemstillingene de tok opp i sine refleksjoner handlet mye om i hvilken grad de hadde bearbeidet foreleggene nok til å kalle det endring, bearbeidelse eller nytt og selvstendig verk.

Man kan stille spørsmål om bildeskaping gjennom kopiering styrker studentenes evne til å sette grenser, og til å vurdere hvor grensene er eller bør være. Refleksjonene viser at det er behov for teoretisk kunnskap om åndsverkloven, men at studentenes forståelse av opphavsrett styrkes gjennom den bildeskapende prosessen. Et viktig resultat var at den skapende intertekstuelle prosessen operasjonaliserer mekanismer i åndsverkloven, og derfor skaper refleksjoner og læring som er vanskelig å få til gjennom teori alene. Å tolke paragrafer i åndsverkloven ble altså gjort gjennom konkret og praktisk erfaring. På denne måten blir ikke regler kun uforståelige restriksjoner av deres kreative praksis, slik Lessig uttrykker bekymring for (2009).

Kompetansen dette utvikler bygger på en kombinasjon av praktisk og teoretisk kunnskap, der studenter blir medkonstruktører av kunnskap gjennom aktivitet og refleksjon, i tråd med Paavola og Hakkarainen (2005). Den teoretiske tilgangen til kunnskap er ikke mindre viktig, men forståelse av teorien utvikles gjennom konkret anvendelse av den i en skapende prosess. Jeg vil likevel påpeke at aktivitetene

alene ikke nødvendigvis vil gi trygghet til å vurdere etiske problemstillinger som ligger utenfor det konkrete arbeidet studentene har jobbet med.

Løsningene studentene har kommet frem til i sitt arbeid, har ikke vært feil som svar på oppgaven, eller bruk i en undervisningskontekst. Imidlertid vil noen av studentarbeidene kunne føre til krenkelser av opphavsretten om de skulle brukes i kommersiell sammenheng, eller vises offentlig uten at de er gjenstand for en kritisk og vitenskapelig undersøkelse som denne. Dette er en problemstilling som gjenspeiles i flere av sitatene. Noen sier konkret at arbeidet ikke kan publiseres offentlig, på en blogg eller i sosiale medier, av hensyn til opphavsretten til foreleggene. Ut av slike refleksjoner springer en verdifull læringsprosess, og med den en mulighet for å justere sin forståelse. I alle disse eksemplene har en del av prosessen for studentene handlet om å vurdere eget arbeid med et analytisk blikk på hvilken 'stemme' som snakker høyest i verket. Er det det opprinnelige forelegget som skaper den «estetiske opplevelsen» (Vyrje, 2012) av verket, eller er det den kreative utvelgelsen, sammenstillingen og bearbeidelsen som er det bærende, slik som var målet i for eksempel *Uncreative Writing* (Goldsmith, 2011).

Student A og B har løst oppgaven på ulike måter, både i valg av forelegg og behandling av elementer. Refleksjonene tyder på at de synes det mangler noe for å være nyskaperler. Hva er så denne mangelen? Student A peker på at det ikke er nok bearbeidet. Student B legger vekt på at foreleggene er gjenkjennelige. Åndsverkloven gir ingen prosentvis mengde bearbeidelse som er påkrevd for nyskaperle. Vi må se et helhetlig uttrykk og inntrykk – en estetisk opplevelse i sammenheng med foreleggenes opphavsrett. Student A har fortrinnsvis brukt verk der vernetiden er utløpt (Åndsverkloven, 2018, § 11) og derfor fritt kan brukes. Student B har derimot brukt forelegg som fremdeles har et opphavsrettslig vern. Denne bruken kan argumenteres for med avgrensningene av opphavers rettigheter, for eksempel § 6 *bearbeidelser* og § 29 *sitater* (Åndsverkloven, 2018).

Student C har satt et vernet motiv inn i et av Munchs store malerier som fritt kan brukes i dag. Studenten reflekterer selv over denne bruken av tegneseriefiguren Lucky Luke, og at verket ikke kan publiseres på eksempelvis sosiale medier. Det er riktig at en slik publisering kanskje ville stride mot De Beveres opphavsrett, men på den annen side er dette en referansebruk og en kontekst-flytning med parodiens ironisk vri (Lucky Luke som elg i solnedgang), og kan begrunnes som et ulovfestet unntak fra opphavsretten (Aakre, 2002, s. 86-92; Rognstad & Lassen, 2009, s. 144,145) .

Student G og H har ulik kritisk forståelse av egen bearbeidelse, og hva som er tilføyet eller har endret det estetiske uttrykket. Student G ser sitt verk som nyskapende mens student H mener eget arbeid ikke kan publiseres offentlig. Hvis man ser nærmere på innholdet og referansene i det siste av disse blir det tydelig at bearbeidelsene er vesentlige for den estetiske opplevelsen av verket. Det er flere elementer som er viktige i vurderingen av en slik collage. Student H har skapt et innhold som spiller på Pollocks personlighet og kunstnerskap. Studenten føler selv at bildet som helhet bærer lite preg av å være et nytt uttrykk, men faktum er at studenten har tilført et helt annet innhold, det er en gjennomtenkt komposisjon og fargebruk som gir et klart annet uttrykk enn foreleggene gjør hver for seg. At det er en homage til Pollock taler i tillegg for at dette er lovlig bruk.

Konklusjon

I denne studien har jeg satt søkelyset på noen viktige men underkommuniserte sider ved digital kompetanse i Fagfornyelsen, og aktualisert opphavsrett og kritisk tenkning på en annen måte enn hvordan dette får fokus i de nye læreplanene. Hovedvekten har ikke ligget på de tekniske ferdighetene ved digital bildebehandling, men på å utvikle kritisk refleksjon knyttet til ulike måter å bruke kopiering og kulturelle referanser på i bildeskaping. Studentene i denne studien brukte kopiering i sine verk som kommunikasjon med symbolikk og referanser til eksisterende verk fra vår felles kulturarv. I denne prosessen utviklet studentene sin interpiktuelle litterasitet og et reflektert grunnlag for å være produsenter, heller enn konsumenter, av visuelt materiale i en digital delingskultur.

Å forstå teoretiske kunnskapskilder gjennom konkrete skapende prosesser krever at man aktualiserer og problematiserer det teoretiske så det gir mening for praksis. Gjennom studentenes refleksjoner over de bildeskapende prosessene og diskusjoner knyttet til de visuelle arbeidene deres, fremsto de interpiktuelle prosessene som egnede utgangspunkt for meningsutveksling og vurderinger av opphavsrettslige problemstillinger. Erfaringene styrker studentenes indre navigatør, og bidrar til forståelse av hva som kan være krenkende bruk av åndsverk og hva som må være lov. Denne kompetansen er viktig for studentenes handlingsrepertoar, når de selv skal skape eller undervise om og med eksisterende verk i fremtiden.

Forfatteromtale

Silje Bergman er PhD-kandidat i Kulturstudier ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Institutt for estetiske fag, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er utdannet faglærer i design, kunst og håndverk fra Høgskolen i Oslo og

Akershus (nå OsloMet) og har en mastergrad i formgivning, kunst og håndverk fra samme universitet.

Referanser

- Aakre, H. (2002). *Retten til å sitere fra åndsverk*. Fagbokforlaget.
- Banks, M. (2007). *Visual Methods in Social Research*. SAGE Publications.
- Bergman, S. (2019). Utfordringer ved bruk og deling av visuelle uttrykk i en digital tidsalder. *FormAkademisk, forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2641>
- Bjerke, Y. I. L. (2019, 09.12). Lærere dropper å oppgi kildene når de lager materiell til undervisningen: Lærere laster ned, plukker og setter sammen materiell til undervisningen, men glemmer å oppgi kilder. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen-laereryrket-undervisning/laerere-dropper-a-oppgi-kildene-nar-de-lager-materiell-til-undervisningen/222363>
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation : understanding new media*. MIT Press.
- Borschke, M. (2011). Rethinking the rhetoric of remix. *Media international Australia incorporating Culture & policy*, 141(141), 17-25. <https://doi.org/10.1177/1329878X1114100104>
- Bourriaud, N. (2005). *Postproduction* (Bd. 2). Lukas & Sternberg.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling: om verdsettning i kunst og handverksfaget*. [Doktoravhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. Oslo.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-277 ER. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). SAGE Publications.
- Dale, E. (2001). *Om utdanning : Klassiske tekster*. Gyldendal akademisk.
- DelRett.no. (2010, 5. februar 2019). *Er det lov å bruke bilder i presentasjoner i forelesninger og for publisering på LMS?* Hentet 23. april fra <https://delrett.no/nb/sporsmal/er-det-lov-a-bruke-bilder-i-presentasjoner-i-forelesninger-og-publisering-pa-lms>
- DelRett.no. (2017). *Hvem har ansvaret hvis en elev publiserer vernet materiale på nett?* Del Rett Opphavsrett i undervisning. <http://delrett.no/nb/sporsmal/hvem-har-ansvaret-hvis-en-elev-publiserer-verternet-materiale-pa-nett-0>

- DelRett.no. (2019, 22. mars 2019). *Kan jeg redigere et bilde, modernisere det med digitale medier og bruke det i en bacheloroppgave?* Hentet 23. april fra <https://delrett.no/nb/sporsmal/kan-jeg-redigere-et-bilde-modernisere-det-med-digitale-medier-og-bruke-det-i-en-0>
- Dewey, J. & Wrang, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Emmerling, L. (2003). *Jackson Pollock, 1912-1959*. Taschen.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. (EUR 26035 EN). J. R. C. o. t. E. Commission. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring ; historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.
- Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2014). Digitale verktøy i skolen - ferdigheter, kompetanse, dannelse? I T. H. Giæver, M. Johannesen & L. Øgrim (Red.), *Digital praksis i skolen* (s. 10-23). Gyldendal Akademisk.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. Columbia University Press.
- Granlund, M. (2015, 19. mars 2015). *Opphavsretten på sin side*. Hentet 19.11.2018 fra <https://www.fabelaktigformidling.no/verktoy/opphavsretten-p-sin-side>
- Gulliksen, M. S. (2009). Teaching form quality in craft (Key-Note Speech). I L. K. Kaukinen (Red.), *Proceedings of the Crafticulation and Education Conference* (Bd. 14, s. 199-206). NordFo Techne A.
- Haakonsen, P. (2017). Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. *FORM*, No. 3.
- Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. (2015). Sociodigital Revolution: Digital Natives vs Digital Immigrants. I J. D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Bd. 22, s. 918-923). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26094-7>
- Hannemyr, G. (2018). Opphavsrett og bruk av verk i undervisningssektoren. *Creative Commons arkiv*. <http://cc-arkiv.ngoweb.no/node/33>
- Hellesnes, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien. *Nytt norsk tidsskrift*, 18(2), 132-149.
- Hubbard, G. (2003). Artistic homage. (Teaching art with art).(art project). *Arts & Activities*, 133(5), 24.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola* [Doktorgradsavhandling Göteborgs universitet]. Göteborgs universitetsbibliotek GUP. <https://gup.ub.gu.se/file/207079>

- Illeris, H. (2000). Copying - You just aren't supposed to do that! I L. Lindström (Red.), *The cultural context. Comparative studies of art education and children's drawings*. Stockholm Institute of Education Press.
- lordache, C., Mariën, I. & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30.
<https://doi.org/doi:10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Jensen, R. & Leirvik, C. H. (2015). *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering* (Bd. [1-4]). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, L., T. Rafoss., E. B. Rasmussen. (2018). *Hvordan bruke teori? : Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnstad, G. (2016). *Skriften – Guds normative og autoritative ord, del 2*. Hentet 10.06 fra <https://www.foross.no/hva-tror-vi/skriften-guds-normative-og-autoritativ-ord-del-2/>
- Jurgenson, N. (2019). The social photo : on photography and social media.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1595190>
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art* (T. Gora, Overs.; L. S. Roudiez, Red.). Columbia University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lamb, B. (2007). Dr. Mashup or, Why Educators Should Learn to Stop Worrying and Love the Remix. *EDUCAUSE Review*.
<https://eric.ed.gov/?q=Dr.+Mashup+or%2c+Why+Educators+Should+Learn+to+Stop+Worrying+and+Love+the+Remix&id=EJ769396>
- Larsen, O. F. (1991). Kopiere—Jamen det må man da ikke!
Formning/Billedpedagogisk Tidsskrift, (No 3), 19-21.
- Lessig, L. (2009). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. The Penguin Press. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- McClimans, E. (2018). *Ny åndsverklov – noe å si for delingskulturen i skolen?* Norsk lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/juridisk-talt/ny-andsverklov-noe-a-si-for-delingskulturen-i-skolen-article1872-177.html>
- Mikkelsen, R. & Rist, M. V. P. (2018). Lærerstudenters digitale praksismøte. I L. B. Johanson & S. S. Karlsen (Red.), *Restart: Å være digital i skole og utdanning* (s. 163–177). Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

- NSD. (2017). *Originalitet og plagiat i kulturfeltet* (37616, 40143, 52560) [Research]. <http://pvo.nsd.no/prosjekt/52560>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Contributions from History, Philosophy and Sociology of Science and Mathematics*, 14(6), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576. <https://doi.org/10.3102/00346543074004557>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Rian, H. O. (2018, 7. mai). Åndsverksloven må gjelde også i klasserommet. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/andsverksloven-ma-gjelde-ogsaa-i-klasserommet-1.1140635>
- Rognstad, O. A. & Lassen, B. S. (2009). *Opphavsrett*. Universitetsforlaget.
- Rostama, G. (2015). Remix Culture and Amateur Creativity: A Copyright Dilemma. *WIPO magazine*. http://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2015/03/article_0006.html
- Smith-Meyer, T. (2020). *Vederlag*. Kopinor.no. <https://www.kopinor.no/vederlag>
- Solvig, M. (2010). Opphavsrett. <https://digitalskole.wordpress.com/digitale-utfordringer/opphavsrett/>
- Stana, I. (2017). Opphavsrett i klasserommet. *FORM*, 51(5), 12–13.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Torvund, O. (2012, 10. januar). Når et verk faller i det fri. *Olav Torvunds blogg*. <https://blogg.torvund.net/2012/01/10/nar-et-verk-faller-i-det-fri/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Grunnleggende ferdigheter Kunst og håndverk (KHV01-02)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?curriculum-resources=true>

- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Høringsdokument, Læreplan i kunst og visuelle verkemiddel*. Udir. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/354?notatId=730>
- Veiteberg, J. (1982). Skaping eller gjenskaping. Nokre tolkingsproblem i samband med Lena Cronqvist sine bilete. *Kunst og kultur*, 66(2), 113–128.
- Veiteberg, J. (2009). Kunsten å låna – om ei platte av Irene Nordli. *Kunst og kultur*, 92(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3029-2009-01-02>
- Vyrje, M. S. (2012). Åndsverk og plagiat – noen refleksjoner. *Jussens Venner*, 47(1), 69–81. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2012-01-03>
- Vyrje, M. S. (2017). Copyright and Aesthetic Experience. *Nordiskt immateriell rättsskydd*, (2), 147–169. <https://www.nir.nu/journals/downloadsection/12292>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Wadel, C. & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel, C. C. Wadel & O. L. Fuglestad (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211–238). Cappelen Damm akademisk
- Wessel-Aas, J. (2016). *Opphavsrett, fotorett og personbilder i nettjournalistikk*. Cappelen Damm.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4. utg.). SAGE Publications.
- Åndsverkloven. (2018). *Åndsverkloven, Lov om opphavsrett til åndsverk mv.* (LOV-2018-06-15-40). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40>

Doktoravhandling nr. 141
2022

—
Kopiering og deling i faget
Kunst og håndverk
Doktorgradsavhandling

—
Silje Bergman

—
ISBN: 978-82-7206-711-2 (trykt)
ISBN: 978-82-7206-712-9 (online)

usn.no

