

# Fraktal-læring. Kunstundervisning som dynamisk system

**Jadwiga B. Podowska**

Høgskolen i Telemark, Institutt for forming og formgivning, Notodden, Norge

**Søkeord:** alternativ undervisning, kunstundervisning, konfluent pedagogikk, postmoderne pedagog, fraktal-læring, samtidskunst, kunst og forskning, kunst og vitenskap, språk, dynamisk system, intelligens, KunstLab.

## Abstrakt

*I denne artikkelen ønsker jeg å presentere og undersøke teoretisk en strategi for undervisning i samtidskunst, med undervisningsemnet KunstLab som kontekst. KunstLaben er en reaksjon på modernismen som fortsatt utgjør grunnlaget i kunstundervisningen i lavere utdanning<sup>1</sup>. Emnet har jeg utarbeidet selv og kalt KunstLab for å signalisere innholdets samtidskunstorienterte og eksperimenterende karakter. Strategien preges av utforskning og eksperimentering, både med teknologi og tankesett. KunstLaben varer i ca. 6 uker, og består av ulike oppgaver som skal synliggjøre for studentene tverrfaglighet og konseptuelle strategier i samtidskunst. Gjennom eksempler med eksisterende kunstverk, praktiske og strategiske oppgaver, ønsker jeg å skape en tilnærming til kunstens interdisiplinære og transdisiplinære karakter. Emnet KunstLab kan plasseres i kategorien fri kunstworkshop, hvor intellekt, følelser, refleksjon, språk og fornuft innfiltrerer hverandre i et dynamisk system. Gjennom litteratur undersøker jeg KunstLabens opprinnelse og grunnlag. I artikkelen forsøker jeg å svare på hvorfor jeg har utformet KunstLaben slik. Hvilken forforståelse har bidratt til dens utforming og innhold? Hvilke verdiprioriteringer ligger bak? Artikkelen inneholder en etter-analyse av læringsprosesser i KunstLaben gjennom bruk av dynamisk systemteori i et postmodernistisk perspektiv.*

## Innledning

Først i artikkelen presenterer jeg teori jeg kan betrakte KunstLaben gjennom og mitt kunstsyn. Videre presenterer jeg de ulike oppgavene studentene får i KunstLaben. Jeg fokuserer på læringsprosesser i undervisningen ved å anvende fraktaler og dynamiske systemer som teori. Artikkelen avsluttes med konklusjoner.

---

<sup>1</sup> Med lavere utdanning mener jeg utdanning fra grunnskole til og med bachelor, kunstakademier ikke inkludert.

Undervisningsformen i KunstLaben er et resultat av min intuitive overføring av den postkonseptuelle kunststrategi som jeg av og til anvender når jeg selv skaper kunst. I artikkelen vil jeg å se på KunstLaben gjennom den teorien jeg finner relevant, og som kan belyse min lærerpraksis. Selv om det ikke ligger en pedagogisk teori bak KunstLaben, ser jeg at teorier jeg er interessert i, eller har vært borti, har påvirket KunstLaben.

Siden 2004 har jeg arbeidet ved Høgskolen i Telemark, Institutt for forming og formgivning i Notodden. Mine undervisningsområder har omfattet videokunst og film i samarbeid med en regissør, digital grafikk, multimedia-installasjoner, lyd som uttrykksform, tekstile kunstuttrykk og eksperimentell tegning. Jeg er selv utdannet billedkunstner, og arbeider som utøvende kunstner parallelt med lærergjerningen. Høgskolen har en sterk faglærerutdanningstradisjon, og er målorientert og pragmatisk i forhold til kunstundervisning<sup>2</sup>. Bachelorutdanningen<sup>3</sup> som jeg underviser i er ikke lærerprofesjonsrettet, men omfatter produktdesign, grafisk design og kunst. Det vil si at kunst kun utgjør en tredjedel av studentenes faglige utvikling. Likevel velger 80% av studentene kunst som område i eksamensperioden.

Da jeg begynte å jobbe som lærer, så jeg verdien i å bruke mine konseptuelle tilnæringsmåter til kunst i undervisningen. Jeg ønsket å utsette studenter for den kunstverden de vil møte som potensielle kunstnere. Selv om jeg ikke er utdannet pedagog<sup>4</sup>, har fem års undervisningserfaring ved Høgskolen i Telemark åpnet øynene mine for betydningen av en engasjert, veiledende, eksperimentell, gjennomtenkt og reflektert undervisningsform. Disse erfaringene har lært meg at det ikke er nok å være utøvende kunstner for å kunne undervise i billedkunst, men at det er en stor fordel. Plattformen for studentens utvikling må skapes ved en relasjonell dialog, men dialogen oppstår gjennom tillit og respekt. Studenters tillit til lærerens faglighet og troverdighet kan vinnes når studentene gjennom lærerens skapende arbeid kan se at læreren vet og kan hva hun/han snakker om.

Den konseptuelle måten å jobbe med kunst i utdanning er lite representert utenfor kunstakademier. Den virker fremmed for mange kunstfagstudenter ved høgskolen, fordi den estetiske utdanningen på videregående skole er fokusert på teknikker og eget uttrykk gjennom disse. Ofte er deres arbeider preget av surrealismen og assosiativ tenkning med dominans av figurativ representasjon. Deres kunstsyn kan virke instrumentelt som resultat av at de kategoriserer kunst i teknikker, materialer eller "flinkhet". Jeg opplever dette som et tydelig fravær av intellektuelle utfordringer, abstrakt tenkning og konseptutvikling i kunst i

---

<sup>2</sup> Dette er blant annet resultat av at lærerutdanningen må forholde seg til rammeplaner og fagplaner som i mange tilfeller definerer detaljerte læringsmål.

<sup>3</sup> Visuelle kunstoffag og design, bachelor.

<sup>4</sup> Jeg har kurs i høgskolepedagogikk.

grunnutdanningen<sup>5</sup>. Evalueringsrapporten fra 2003 av Kunst- og håndverksfaget i lyset av skolereformen L97<sup>6</sup>(Veiteberg, 1996) fra Telemark forskning, støtter mine observasjoner. Blant annet konkluderer rapporten med at elever tydelig viser hva de forbinder med faget gjennom bruk av begreper knyttet til materialer, redskaper og teknikker. Begreper som å oppleve, uttrykke og reflektere er ikke benyttet av elever på tross av at de er vektlagt i læreplaner. Rapporten sier at *"Kunst og formkultur, form, farge og komposisjon, og materialer, redskaper og teknikker er komponenter vi finner representert i elevenes uttalelser om faget"*(Kjosavik, Koch, Skjeggstad, & Aakre, 2003, s. 145) Elevene anvender i liten grad begreper relatert til kunst og formkultur. *"Den komponenten som omtales oftest er materialer, teknikker og redskaper"* (ibid.) Det kan også tyde på at utdanningen ikke har referanser til profesjonell kunstutøvelse. For eksempel utøver profesjonelle musikere musikk, mens vi på skolen lærer å spille instrumenter. Billedkunstnere utforsker seg selv og uttrykk for samtiden, mens vi på skolen lærer å male. Det hersker også uklarhet i forhold til begrepet *estetisk dimensjon* som har en tydelig plass i læreplaner, men som mangler definisjon. Dette gjenspeiles både hos elever og lærere. *"Mange lærere synes å ha satt likhetstegn mellom det estetiske og det skapende, eller sett på det estetiske som synonymt med det som var pent og ordentlig gjort"* (ibid. s. 117) Evalueringsrapporten viser at implementering av reformen i 1997 ikke forandret skolens tradisjonelle kunstsyn og oppfatning av faget<sup>7</sup>.

I pilotprosjektet til sin doktorgrad har Åsta Rimstad<sup>8</sup> (2010) gjennom intervjuer med lærere som tar opp samtidskunstens strategier i undervisningen avslørt hvor lite samtidskunst som utøves på skolen. Hennes intervjuer har avdekket flere grunner til dette forholdet: fordommer mot samtidskunst blant lærere, etiske problemstillinger, manglende undervisningsmateriale, metodiske innfallsvinkler og vurderingskriterier. Rimstads informanter uttaler at *"mykje av innholdet i samtidskunsten ligg nær livsverda til ungdommane... uttrykka ungdommen er opptatt av ligg nær delar av samtidskunsten sine uttrykksformer og virkemiddel"*(ibid, s. 110). Å bruke samtidskunst i undervisningen kan være en hensiktsmessig inngangsport til studentenes livsverden.

Opgavene i KunstLaben har en didaktisk karakter, inspirert av min tidligere gjestelærer fra Kunstakademiet i Oslo, professor Jaroslaw Kozlowski. Som billedkunstner og lærer utfordret han våre vaner, fordommer og kunstsyn, og klargjorde for oss konseptuelle tilnæringsmåter til virkeligheten i kunst.

---

<sup>5</sup> Vurderingen er basert på egne observasjoner og studenters beskrivelser av tidligere utdanning.

<sup>6</sup> L97 er forkortelse for Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997.

<sup>7</sup> Fra 2006 gjelder en ny plan for skoleverket, *Kunnskapsløftet*, som fokuserer på akademiske fag. Det vil bli interessant å lese evalueringsrapporten for denne planen om noen år angående dens innvirkning på kunstoffet i utdanningen.

<sup>8</sup> Åsta Rimstad er stipendiat ved Høgskolen i Telemark, Institutt for forming og formgivning

## ***The Element* og den uintelligente IQ definisjonen**

Å forholde seg til og forstå samtidskunst er en utfordring for mange. Modernismens kriterier for vurdering og skaping av kunst er devaluerte, men nye kriterier er fortsatt ikke tilgjengelige innenfor lavere utdanning. Hvis kunst forstås som *en form for refleksjon over virkeligheten*, så gjenspeiler kunsten den absorberte postmoderne kompleksiteten. Det kan oppleves som at kunst i dag ikke har grenser, noe som kan føre til usikkerhet og utrygghet både hos formingslærere og studenter. Men er ikke utrygghet og uforutsigbarhet et kjennetegn på kunstens rike kilder? Det er mulig å tenke om kunst som det udefinerte handlingsrommet hvor et menneske kan ta av seg begrepstvangstrøyer og tenke fritt. Kanskje dette udefinerte handlingsrommet kan bidra til at mange flere mennesker finner sitt rette "element". *"The Element is the meeting point between natural aptitude and personal passion"* (Robinson, 2009, s. 21). Han argumenterer i sin bok "The Element" for hvor viktig det er at mennesker finner et område de brenner for, og hvor skadelig det er for hele samfunnet hvis de ikke gjør det. Han skriver: *"Finding your Element is essential to your well-being and ultimate success, and, by implication, to the health of your organizations and effectiveness of our education systems"* (Robinson, 2009, s. 8). Slik jeg ser det er *the Element* og *passion* uadskillige. Ved å finne sitt rette element opplever mennesket seg selv som autentisk.

*When people are in their Element they connect with something fundamental to their sense of identity, purpose, and well being. Being there provides a sense of self-revelation, of defining who they really are and what they're really meant to be doing with their lives* (Robinson, 2009, s. 21).

Det ligger en utfordring for utdanningsinstitusjoner i å øke bevisstheten rundt verdien av de interesser, kunnskaper, kompetanse og den bakgrunn som studentene bringer med seg til skolen. Robinson hevder at mange mennesker ikke finner sitt *Element* fordi de ikke kjenner sine styrker og sin kapasitet. Skolen bruker et misforstått intelligensbegrep som forbindes med realfag, og diskriminerer ubevisst andre kunnskapstyper og læringsmåter. I en tidligere bok skriver Ken Robinson (2001, s. 81): *"Academic ability is not the same as intelligence. Academic ability is essentially capacity for certain sorts of verbal and mathematical reasoning"*. Denne typen kapasitet er viktig, men kun som en manifestasjon av intelligensstype. Hvis intelligensen kun manifesteres gjennom akademiske ferdigheter ville det meste av menneskets kultur ikke skapes:

*There would be no practical science or technology, no business, no arts, no music, no dance, drama, architecture, design, cuisine, aesthetics, feelings, relationships, emotions, or love. I think these are large factors to leave out of an account of intelligence (ibid).*

En verden som kun dyrker akademiske ferdigheter, kan bare tilby et redusert og fragmentarisk virkelighetsbilde. Utdanningssystemet må derfor være flinkere til å se utdanning som en helhetlig prosess som absorberer studentens og elevens livsverden. På den måten kan vi anerkjenne en forskjelligartet, men felles læringsplattform for kunnskapsproduksjon hvor hvert oppdaget *Element* kan bidra til skolens kulturelle utvikling.

Hans perspektiv er tydelig i begge de bøker jeg siterer – skolen er diskriminerende. Mange skoler gir ikke elever som foretrekker praktiske<sup>9</sup> fag en sjanse til å utvikle et positivt selv bilde fordi elevene ser at deres interessefag ikke tas alvorlig i sammenlikning med realfag. Robinson peker på at det finnes flere mennesketyper enn akademikere og ikke-akademikere. Han mener at alle mennesker har en rekke ulike intellektuelle kapasiteter og at skolen burde fokusere på å finne en slags *intelligence profile* hos hver elev (Robinson, 2001, s. 107).

Det er ikke tvil om at intelligens er viktig i forhold til alle aspekter ved livet. Problemet ligger i definisjonen av intelligens. Selv om definisjonen av intelligens har beveget seg fra et snevert intelligensbegrep hvor den betraktes som en generell egenskap, for eksempel for Charles Spearman er intelligens en generell overordnet *faktor "g"* (Richard H. Donald W. Zimmerman, 2003), mot mange intelligenser foreslått av Howard Gardner, hvor intelligens ikke er én enkelt medfødt egenskap vi er utrustet med, men består av *multiple intelligences* (Gardner, 2008), så er den alminnelige forståelsen av begrepet knyttet til realfag, IQ tester og deres målbare kvantitative resultater der høyere tall er lik høyere intelligens. En slik forståelse av intelligens, som kun den mentale aktivitet, er påvirket av den kartesianske dualismen<sup>10</sup> og dens mekaniske fortolkning av kroppen. Hvis vi må snakke om intelligens, trenger vi ikke spørre "Hvor høy IQ har du?" Vi kan spørre med Robinson "*How are you intelligent?*" (Robinson, 2009, s. 51).

Uten at det sies offentlig, synes skolen å ha en hierarkisk sortering av fag, hvor formingsfag ligger nederst på rangstigen. I motsetning til realfag, har kunst aldri hatt prestisje i skolen. Mange synes å oppfatte formingsfag som en blanding av hobbyvirksomhet, underholdning og kos. Det gjelder dessverre lærere og foreldre også. En slik oppfatning kan blant annet skyldes at samfunnet generelt ikke forbinder kos med læring og at de intellektuelle prosessene er usynlige i

---

<sup>9</sup> Man kan også stille spørsmålsteget ved definisjonen av "praktiske fag" og det å "praktisere" i forhold til dualismens deling i "mind and body". Kanskje begrepet er utdatert i postmodernismens liberale tid?

<sup>10</sup> René Descartes (1596-1650). Hans betraktning av mennesket som en enhet splittet i sjel og kropp, har ført til den generelle tendensen til å separere kultur fra natur, substans fra form og subjekt fra objekt.

den materielle formingsproduksjonen. Situasjonen er veldig uheldig, ikke bare fordi kunstfag blir betraktet som oppbevaring av "uflinke" elever, men også fordi "flinke" elever skremmes vekk fra estetiske fag på grunn av den lave statusen. Skolen har i liten grad synliggjort de deduktive intellektuelle prosessene i skapende arbeid. Det kan blant annet skyldes at det er mange ufaglærte som underviser i faget, og den lave statusen språk har i faget. Det trenges en forståelse av at språk er et felles kommunikasjonssystem vi bruker, som er i stand til å formidle vår forståelse av innholdet fra fag til fag. Estetiske fag må bli flinkere til å bruke språket som en integrert del av faget, ikke som et lånt verktøy fra norskfaget med avansert bruksanvisning. Det er mye tenkning i skapende arbeid og den må synliggjøres for å vinne respekt, og følges opp med tilstrekkelige undervisningsressurser på skolen.

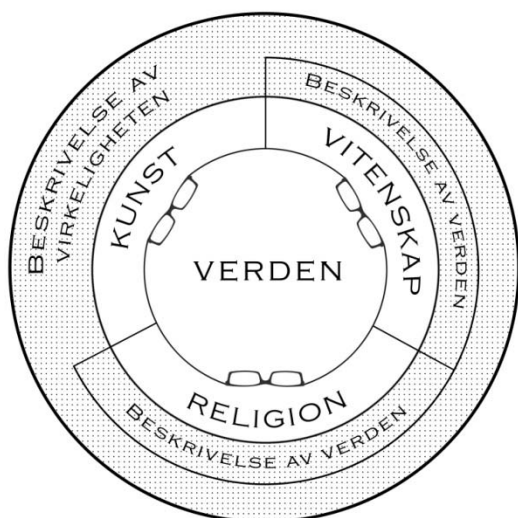
Et annet definisjonsproblem møter vi i forholdet mellom intelligens og begreper som klokskap, smartheit og fornuft. I vestlige land velger samfunnet, i følge den norske filosofen Arne Næss "...overflatiske egenskaper som tegn på det man kaller fornuft og intelligens." Videre skriver Næss: "For meg innebærer klokskap langsiktighet, sans for verdiprioritering, høyt refleksjonsnivå" (Næss & Haukeland, 1998, s. 54). Vi forveksler begrepet klokskap med smartheit og tror at det å være intelligent er det samme som å være smart. Dessverre er det ofte slik at i motsetning til klokskap har smartheit høy status i samfunnet. Intelligens, klokskap og fornuft er noen av mange begreper som fritt tolkes og anvendes i samfunnet uten at man reflekterer over deres devaluerte betydning.

Det er ikke lett for unge mennesker å orientere seg i verden i dag. Motstridende signaler og konstante, parallelle strømninger av informasjon, og populærkulturens nådeløse krav til ytre identitetsdannelse, skaper utrygghet og gjør det vanskelig å velge fra det livet frembyr. Det å finne sitt rette *Element* og oppleve at valgene våre har en naturlig grunn, må være et av de viktigste momenter i livet. Ved å finne ens *Element* kan en finne sin plass i en *virkelighet man former selv*, ikke i den tilfeldige virkeligheten man havner i.

### **Hvilket virkelighetsbilde er riktig? Kunstens 360° perspektiv**

Vårt virkelighetsbilde, må vi erkjenne, er et resultat av de fysiologiske begrensningene vi betrakter verden gjennom. Selv om vi har 20 millioner lukteceller, lukter vi lite. Vi har 10 tusen smaksløker som hver har 20-40 smaksceller, men vi opplever ikke alle smaker. Selv om vi hører lyd i frekvensen fra 20-20 tusen Hz, så hører vi ikke ultralyd og infralyd. Og det vi ser er kun en ørliten del av det elektromagnetiske spekteret hvor infrarødt lys, ultralys, røntgenstråler eller gammastråler, ikke er innenfor vår rekkevidde (Bjålie, Sand, Haug, & Sjaastad, 1998, s. 108-120). I tillegg kan vi ikke være sikre på hvordan denne allerede sensurerte informasjonen bearbejdes av vår hjerne. Disse forholdene er utgangspunktet for vår betraktning av virkeligheten.

Det finnes mange måter å betrakte og beskrive verden på, for eksempel religionens eller vitenskapens<sup>11</sup>. Vitenskap og religion har det til felles at de har strenge forskrifter for hvordan de skal praktiseres. Vitenskap stiller krav til validitet, reliabilitet, anvendte metoder i forskning, verifisering og publisering. Religioner forholder seg til sine retningslinjer og dogmer ut fra deres hellige skrifter. Jeg velger derfor å si at *kunst er den tredje måten å betrakte og beskrive verden* på, og at den skal respekteres på linje med de andre perspektiver. Gjennom *figur 1*, prøver jeg å illustrere relasjonen mellom vitenskapens og religionens definerte rekkevidde, og kunstens ”360 graders” beskrivelse av *virkeligheten*. Jeg ønsker å presisere at å *beskrive verden* ikke er det samme for meg som å *beskrive virkeligheten*. Å *beskrive verden* antyder at betrakteren har en ekstern funksjon som observatør. *Beskrivelsen av virkeligheten* er en subjektiv tolkning av verden, hvor subjektet og dets personlige opplevelse er en integrert del av den beskrevne verden.



**Figur 1. Kunstens 360° beskrivelse av virkeligheten.**

I modellen presenteres kunst, vitenskap og religion<sup>12</sup> som tre måter å betrakte og uttrykke virkelighet på. Den ”uhellige” treenigheten, illustrert i figuren, kan fremtre som kontroversiell på grunn av likestillingen av to respekterte *sannhetsmonopoler* med en *sannhetstviler*.

<sup>11</sup> Jeg velger å sette kunst sammen med kun disse to perspektivene på grunn av deres tydelige historiske dominans i samfunnet.

<sup>12</sup> Jeg ser ikke nødvendigheten av å analysere religionens verdensbeskrivelse innenfor rammene av denne artikkelen. Forståelsen av figur 1 baseres på alminnelige religionskunnskaper.

I motsetning til religion og vitenskap opererer kunsten i en frison og kan skifte briller og filtre som den betrakter virkeligheten gjennom. Kunsten kan være både objektiv, subjektiv, privat, personlig, politisk korrekt, antipolitisk, svært religiøs og ateistisk. Den kan også være en kombinasjon av disse. Dens skiftende, selvkritiske og ”anarkistiske” fremtreden er grunnleggende, og posisjonerer kunsten som en viktig aktør i formingen av vår virkelighetsoppfatning. Mens vitenskap og religion forsøker å overbevise hverandre, forsyner kunsten seg av deres perspektiver og reflekterer disse i nye former, for å stille spørsmål ved deres virkelighetsoppfatning, eller å foreslå sin egen. I dag kan kunsten være om hva som helst, uttrykt gjennom hvilke som helst materialer og teknikker, og den kan henviser til hvilke som helst referanser. Samtidskunstens prinsipielle karakteristika gir mulighet for ubegrenset kreativitet. I følge Robinson (2001) er kreativitet et av mange fellestrekk ved kunst og vitenskap. Både kunstnere og forskere jobber med det de er interessert i og brenner for.

*...painters and geographers may share the same passion for physical landscape; novelist and psychologist for human relationships; poets and biologist for the nature of consciousness. It isn't **what** interest artist or scientist that distinguishes them from each other, but **how** it interests them. The differences are in types of understanding they are searching for... (Robinson, 2001, s. 147).*

Kunst og vitenskap har mye til felles, og er samtidig veldig forskjellige fra hverandre. For meg som kunstner, ligger forskjellen mellom vitenskap og kunst i forpliktelsen til å levere pålitelige svar. Kunst er et rom for refleksjon og spørsmål, mens vitenskap er et rom for refleksjon og svar. Robinson (2001) er inne på et tilsvarende resonnement når han skriver om vitenskap:

*The main process of science is explanation...The implicit assumption is that it is possible to develop “a theory of everything” and that individual scientists are all contributing to a collaborative mosaic of explanatory ideas...The dominant mode of scientific understanding is logico-deductive reasoning and propositional knowledge (Robinson, 2001, s. 148).*

Denne søken etter forståelse er felles for kunstnere og forskere, men de bruker forskjellige ”briller”, som antydnet i *figur 1*.

Kunsten er i stadig utvikling og preget av en selvdefinisjon der innhold og metoder er i kontinuerlig forandring. Skeptisisme i forhold til en kunstdefinisjon, behovet og verdien av en slik definisjon kommer blant annet fra en formodning om at kunst er et sær-fenomen og at definering kan virke hemmende på kreativiteten (Stanford, 2007). Det virker som om en av kunstens oppgaver i dag er å utfordre og benekte sin egen definisjon og ikke minst sette i tvil. Virkeligheten sett med kunstens briller er ikke redusert til lover eller tro. Denne virkeligheten antyder noe, tviler, transformerer fakta til erfaring, og viser det



som det ikke finnes plass til i språk. Hvis kunstnerisk arbeid skal kalles forskning, så må vi kanskje finne en ny vitenskap for å kunne plassere kunst inn i. Slik jeg ser det er kunst verken samfunnsvitenskap, naturvitenskap, eller humaniora; kunsten i dag er snarere av dem alle, som illustrert i *figur 2*. Kunstens unike åpne posisjon er alt for viktig til å bli redusert av etablerte vitenskapelige metoder. Den dagen vi etablerer en vitenskapelig metode for kunst, vil kunsten fornekte og refusere den. Det er det som er kunstens vesen – å være på vakt, i tvil og å holde oss våkne.

## Men kunst er ikke forskning

Kunsten betraktes ikke som forskning. Selv om det opprettes nye stipendiatprogrammer for utøvende kunstnere, er ikke deres ph.d. grad anerkjent som forskning i Norge. Slik det står i kunngjøringsteksten for stipendprogrammet ved Kunsthøgskolen i Bergen er stipendprogrammet en parallell til forskerutdanningen (Haarberg, 2010), men det presiseres ikke hva som menes med parallell.<sup>13</sup> Stadig oftere kreves det skriftlig-teoretiske avhandlinger fra kunstnerstipendiater i tillegg til kunstverket. I artikkelen ”Kunstneren, forskeren og stipendiaten” uttrykker Søren Kjørup<sup>14</sup> sin skepsis til denne tendensen slik: ”*Det er imidlertid nærliggende å mistenke at resultatet blir både middelmådige kunstverk og middelmådige avhandlinger*” (Kjørup, 2010, s. 36). Det er tydelig at vi mangler modeller for kunstnerisk forskning, og derfor prøver å anvende eksisterende metoder fra den akademiske tradisjon. Erfaring viser at språk og artefakter er to forskjellige måter å formidle ideens innhold på, og at de vanskelig lar seg kombinere. Vi har en rollemodell for skriftlige avhandlinger (akademisk), og vi har en rollemodell for kunstformidling (estetisk teori), men vi har heldigvis ikke noen rollemodell for kunstproduksjon. Forsøket på en symbiose mellom praktisk skapende arbeid og teoretisk drøfting har mislykkes også i Finland<sup>15</sup>. ”*The original aim of postgraduate education and the demonstration of knowledge and skills was to merge theory and art. This idea proved to be so hopelessly Utopian...*” (Kaila, 2009, s. 3). Jan Kaila<sup>16</sup> skisserer flere problematiske aspekter ved en kunstnerisk ph.d. i forhold til den eksisterende akademiske tradisjon, og viser at formen i slike programmer er i kontinuerlig utvikling. I 2004 foreslo Kaila en formell løsning gjennom å separere den praktiske og den teoretiske delen til *theoretical part* and *production part*. Dette virker naturlig, men i dag skapes ikke nødvendigvis kunstverket først og deretter refleksjoner. Kunstverket kan både

---

<sup>13</sup> Den samme problematikken møter høgskoler og universiteter i Norge hvor forskning og utviklingsarbeid formelt stilles likt, men i praksis oppfordres det til skriftlige publikasjoner fordi disse genererer større økonomiske fordeler for institusjoner.

<sup>14</sup> Søren Kjørup er professor og FoU-veileder ved Kunsthøgskolen i Bergen.

<sup>15</sup> Academy of Fine Arts opprettet doktorgrad for kunstnere i 1997.

<sup>16</sup> Jan Kaila er professor of Artistic Research and Head of the Department ved Finnish Academy of Fine Arts.

være en konsekvens av teoretiske undersøkelser eller prosesser hvor kun egne refleksjoner former resultatet, eller en forening av begge to. Kunsten kan ikke anvende en ekstern metode, hvert kunstverk er *metodens fysiske manifestasjon*.

Men hvorfor betraktes ikke kunst som forskning? I tillegg til kunstens problematiske subjektivisme betraktes ikke kunsten som forskningsfelt på grunn av den grunnleggende tolkningen av kunstens rolle i samfunnet som underholdning og utsmykning. I denne forstand er kunstbetraktning enveis og passiv, og den virker der og da. Hvor mange av oss reflekterer over og anerkjenner kunnskapen vi faktisk får fra kunstformer som film, teater, musikk, dans, litteratur og billedkunst? Er denne ”underholdende” kunnskapen kun subjektiv og privat, og kan vi derfor ikke ta den på alvor i offentlige utdanningsdiskusjoner som kunne synliggjøre viktigheten av disse kildene til kunnskap i dannelsen? Er ikke denne kunnskapen særdeles kollektiv og en stor del av livet? Finnes det bedre formidler av kunnskap med innsikt i menneskets natur og eksistens enn kunst? Film, musikk, litteratur osv. oppdrar og former samfunnet. Kunnskap generert gjennom kunstundervisningen forbindes ikke med intellektuell aktivitet, og derfor anerkjennes den ikke som aktuell bidragsyter til forskning. ”*The difficulty of grasping the point may stem from the common assumption that the scientific is the paradigm, the standard by which other claims to rationality are assessed*” (Best, 1992, s. 51). I stedet for å dele opp tilgangen til virkeligheten i rasjonell og ikke-rasjonell vil jeg spørre *hvilken rasjonalitet* som genererer kunnskapen vi snakker om? Finnes det kun én type? Siri Meyer<sup>17</sup> skriver:

*Det å tenke på kunst som en form for kunnskapsproduksjon er en forholdsvis ny tradisjon. Tidligere har romantikkens tankegods stått sterkt, med vekt på kunst som ekspressivt selvuttrykk. Når kunst blir anerkjent som en ny og alternativ form for kunnskap, vil det på sikt kunne åpne nye handlingsrom for kunstnere (Meyer, 2006-2007).*

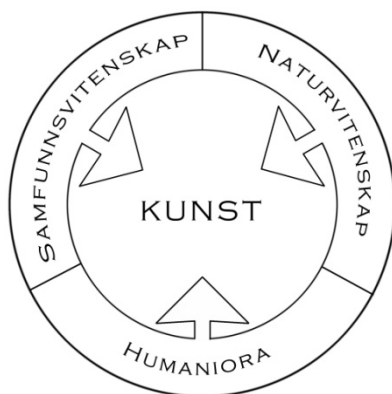
Jeg vil tilføye at *alternativ form for kunnskap* og *nye handlingsrom for kunstnere* forhåpentligvis vil føre til en redefinerings av kunnskapsbegrepet, og som en følge også av forskningsbegrepet. Dagens kunst, spesielt den konseptbaserte, kan være like deduktiv som vitenskap, men vi vet at vitenskapelige metoder ikke garanterer de rette svar. Mange kunstnere anvender teknologi og metoder hentet fra vitenskap, men disse metodene er en del av verket, ikke pålagte måter å komme frem til sannhet.

## **Samtidskunst som forening av vitenskaper**

---

<sup>17</sup> Siri Meyer er professor i kunsthistorie ved Universitetet i Bergen.

Det er mange nye uttrykksformer<sup>18</sup> som vanskelig lar seg implementere i skolen. Utfordringen ligger i formidling og distribusjon av slik kunnskap i faglærerutdanningen, mangel på kompetanse, samt teknologiske og økonomiske hindringer. *Figur 2* visualiserer samtidskunst som omfavner alle typer av vitenskap, samfunnsvitenskap (f.eks. sosial- og politisk engasjert kunst), naturvitenskap (f. eks. bioart, kinetic art) og humaniora (filosofiske, historiske problemstillinger, språk og tekst, kunstens-selvrefleksivitet).



**Figur 2. Dagens kunstinnhold i forhold til vitenskaper.**

Denne modellen illustrerer samtidskunstens absorberende egenskap på vitenskaper. Kunsten i dag er ikke selektiv. Den absorberer alle aspekter av livet, alle kunnskaper og all erfaring. Den søker nye områder å ”uttale” seg om, helst områder og problemstillinger som er oversett av samfunnet, eller som er tabubelagte. Kunsten tar også ”oppgjør” med vitenskaper og religioner. Kunsten skapes i laboratorier.

*In the 21st century, some of the most dynamic works of art are being produced not in the studio but in the laboratory, where artists probe cultural, philosophical and social questions connected with cutting-edge scientific and technological research. Their work ranges across disciplines – microbiology, the physical science, information technologies, human biology and living systems, kinetics and robotics – taking in everything from eugenics and climate change to virtual reality and artificial intelligence” (Wilson, 2010).*

Den typen kunst som Stephen Wilson beskriver (2010), viser tydelige paralleller til forskning. Arbeider hvor observasjon og eksperimentering er i sentrum, hvor

<sup>18</sup> Her tenker jeg på tverrfaglig (transdisiplinær) kunst som er nevnt for eksempel i sitatet fra Stephen Wilson på denne siden.

kunsten skapes i laboratorier ved hjelp av forskningsinstrumenter og i samarbeid med forskere, har preg av forskning, og man kunne si at det er kunst som befinner seg til riktig tid og sted for å bli betraktet som forskning.

Men det finnes kunst som er av ”lav” teknologisk art som likevel gjennom sine analytiske tenkemåter viser en av samtidskunstens grunnleggende strategier. Her tenker jeg først og fremst på konseptbasert kunst hvor ideen er i sentrum, hvor oppskrift eller regel samsvarer med den valgte metoden kunstverket produseres gjennom. Ut fra min erfaring er den lavteknologiske og konseptbaserte kunstproduksjonen en velegnet måte å tilnærme seg samtidskunstens refleksjonsbaserte og intellektstyrte strategier på i lavere utdanning, hvor tilgang til utstyr og teknologi er svært begrenset. Denne måten å jobbe på eksponerer den intellektuelle prosessen i skapende arbeide.

På tross av at Nicolas Bourriaud i sitt *Altermodern manifest* erklærer at postmodernismen er død, har mange av postmodernismens manifestasjoner ennå ikke engang nådd estetiske fag på lavere nivå. Bourriaud skriver at ”*Artists are responding to a new globalised perception. They traverse a cultural landscape saturated with signs and create new pathways between multiple formats of expression and communication*” (Bourriaud, 2009). Slik jeg forstår Bourriaud er verdens kompleksitet stadig stigende. Multikulturalisme, forflytning av nasjoner, økende ”realtime” kommunikasjons-former, press når det gjelder utadvendthet og tilgjengelighet skaper en form for ”rhizomatic” virkelighet hvor et menneske kun er transformator av informasjon. Bourriaud skriver i manifestet: ”*Altermodern art is thus read as a hypertext; artists translate and transcode information from one format to another, and wander in geography as well as in history*” (ibid.). Skilleveggen mellom kunst og liv er for lenge borte i kunsten. Skilleveggene mellom fag blir mer og mer transparente. Gjensidig transkoding av den produserte kunnskapen er nødvendig i den *altermoderne verden*.<sup>19</sup>

Det kan være aktuelt å evaluere hensikten med å opprettholde ”skilleveggene” mellom fag. Dagens verksted beregnet på formingsfag er stigmatiserende og begrenser studentens muligheter til å arbeide med nye uttrykksformer og ny teknologi. For å kunne gjøre dette må vi åpne skolen for et flytende kunstbegrep og ikke minst revidere kunnskaps- og forskningsbegreper.

## **De følsomme følelser**

Det er en alminnelig postromantisk oppfatning at kunstnere er emosjonelle og urasjonelle skapninger som styres av følelser. Det er derfor kunstundervisningen er ”følsom”. Følelser er problematiske, og for å unngå å håndtere disse i

---

<sup>19</sup> Altermodernity er et nytt begrep hos Bourriaud fra 2009. Jeg forholder meg til postmodernismens tanke sett videre i artikkelen.

undervisningen velger man instrumentell opplæring i teknikken i stedet for å rasjonalisere følelsene. Vi har ikke direkte tilgang til virkeligheten, i følge Robinson *"We perceive it through the frameworks of ideas and beliefs"* (Robinson, 2009, s. 251). Disse filtrerer hva og hvordan vi ser. Noen absorberer vi så dypt at vi ikke er bevisst deres eksistens. Robinson mener at disse ubevisste ideene *"can strike us as common sense. They often show up, though, in metaphors and images we use to think about ourselves and about the world"* (ibid.). Kunstnere er flinke til å bruke sansene sine, og kan lett transformere sanselige erfaringer og kunnskap til følelser og disse igjen til artefakter. Gjennom transformasjonen samler kunstnere denne kunnskapen i en stor kunnskapsbase linket til følelser som er av stor verdi i skapende prosesser. Ved å aktivere disse lagrede følelsene, hentes kunnskapen når den trengs. Kunstneren kan hente den resirkulerte og transformerte kunnskapen fra denne basen og gjennom analyse og syntese anvende den i sine artefakter. *"Through these (artefacts) we don't just express feelings but ideas about feelings, not just ideas but feelings about ideas"* (Robinson, 2001, s. 153). Det er følelsene som kan føre til motivasjon. I sin bok *"Å lære er å oppdage"* skriver Nils Magnar Grendstad (1982) om behovet for at elever lærer å kjenne sine følelser:

*De skal lære å utnytte følelsene som en positiv ressurs, en ressurs de bl.a. kan dra nytte av for å få ny eller dypere innsikt i ulike forhold. Ikke minst lærer de hvordan kjennskap til egne følelser hjelper til lettere å komme i kontakt med, og hjelpe andre i ulike situasjoner (Grendstad, 1982, s. 54).*

Følelser er vanskelig å forholde seg til offentlig. På grunn av at følelsene er subjektive og vanskelige å vurdere, unngår skolen å diskutere emnet. Skolens besatte målrettethet gjør debatter umulig fordi skolen er vant til å ta opp spørsmål den på forhånd har bestemte svar på, og fordi alle elever gjennom undervisningen skal lære det samme. Ikke minst, skolen er redd for å ta feil og denne redselen overføres til elevene. Men: *"if you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original"* (Robinson, 2009, s. 15). I estetiske fag er det å være forberedt på å ta feil en forutsetning for kreativitet. Det er et problem at elever kanskje sitter på originale og nyskapende ideer, men av redsel for å feile velger reproduksjon av noe som har fått modernistisk kvalitetserkjennelse i faget. En slik sensurerende holdning fører hos eleven til en følelse av kjedsomhet, en lett observerbar følelestype i klasserommet. Det er merkelig at noe så allment som følelser kan være så kontroversielt og tabubelagt.

*Følelsene spiller uten tvil en helt sentral rolle både i vårt forhold til oss selv, til vår omverden og til andre mennesker. Ikke som en isolert faktor, men som integrert del i hele prosessen. I den tradisjonelle undervisning er følelsene lite påaktet. Bare unntaksvis*

*stanser man opp og tar tid til å samtale om de følelser som vekkes og hvordan de virker inn i ulike undervisnings- og lærings-situasjoner (Grendstad, 1982, s. 52).*

Kunstundervisningen lider i stor grad fordi den fokuserer på instrumentell, teknisk opplæring. Den overflatiske forståelsen av følelser som problematiske, gjør disse uinteressante for dannelsen på skolen. Vi undervurderer betydningen av følelser i læring. Arne Næss hevder at: *"Følelsene er i fokus, det er de som motiverer oss, i de konkrete øyeblikk, til handlinger og holdningsendringer"* (Næss & Haukeland, 1998, s. 25) og videre *"Følelser er ikke ting, noe vi eier. De er noe som oppstår i møte med oss-selv-og-verden."* (Næss & Haukeland, 1998, s. 24).

Arne Næss fikk anerkjennelse først og fremst for sine abstrakte emner, og i sin bok Livsfilosofi er han tydelig på at følelser ikke er noe populært emne, og lite diskutert innen akademisk filosofi. (Næss 1998, s. 27) Videre skriver Næss at *"Den lave status følelsene etter min oppfatning har i samfunnet, gjør at mennesker lar være å gi ærlig uttrykk for sine følelser"*(Næss & Haukeland, 1998, s. 33). Filosofi er forstått som en intellektuell aktivitet. Intellekt er forbundet med fornuft. I motsetning til følelser er fornuften forstått som forutsigbar, stabilitets- og kontrollfremkallende. Følelsens uforutsigbarhet fører til dens lave status i samfunnet som er indoktrinert med det rasjonelle positivistiske verdenssyn og besatt av trygghet og kontroll. I følge Csikszentmihalyi og Robinson (1990) har vestlig filosofi forsømt de emosjonelle og intuitive aspektene ved bevisstheten (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, s. 5-6). Kunst har ikke problemer med følelser og skammer seg ikke over å uttrykke disse. Følelsene er kunstens kommunikasjonssystem. Det som intellektet oppfatter som "støy" (følelser) er kunstens kreative materiale. *"Art must give people an alterantive approach to those aspects of consciousness reason must ignore"*(Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, s. 14). Møtet med egne og andres følelser skaper utrygghet, til og med frykt.

*Når følelsene ikke blir anerkjent, eller blir skjøvet vekk vil personen det gjelder lett tendere mot å bli desensitivisert. Det vil si: evnen til å ta kontakt med følelsene blir etter hvert svekket. Derfor svekker det også lett evnen til kontakt med andre mennesker (Grendstad, 1982, s. 69).*

Jeg vil gjerne tilføye at fravær av kontakt med følelsene kan føre til at studentene blir likegyldige og uengasjerte. Psykologien har gjentatt at vi må snakke om våre følelser. Men hva betyr å snakke *om*? Det betyr å verbalisere noe som ikke er direkte forbundet med språk. Disse uverbaliserte følelsene er det som kan virke forstyrrende. På grunn av deres udefinerbarhet kan de skape angst

og redsel. Verbalisering involverer fornuft og er begynnelsen på å rasjonalisere virkeligheten, men også på å *forvandle vår erfaring*.

For Arne Næss er følelser og fornuft to uadskillelige prosesser og må sees ”i sammenheng med de dypeste verdier vi bygger våre liv på” (Næss & Haukeland, 1998, s. 24). Følelser har en vesentlig plass i menneskets liv. Følelser er noe som lagres i kroppen og hukommelsen. Man kan stille spørsmål ved om det i det hele tatt finnes noe i vår hukommelse som ikke er forbundet med følelser.

### **Undring som genuin erfaring**

*Wonder retains an element of detachment or ideation, a minimal curiosity, a control of emotion that gives psychic distance to the event and permits at least in some small degree the play of imagination (Parsons, 1969, s. 87).*

Undring og følelser forbinder jeg med kreativitet, slik også Næss gjør det i filosofien, ”... filosofien begynner med undring og slutter med undring – dyp undring” (Næss & Haukeland, 1998, s. 12). I måten Næss beskriver filosofiens forhold til undring ser jeg store likheter til hva som motiverer til kreativt arbeid; det starter med undring og avsluttes med ny undring og den nye undringen fører den kreative prosessen videre. Undring er selve følelsen, den positive følelsen man ønsker skal gjenta seg om igjen og om igjen. Det er følelsen av undring som opprettholder engasjement, og bidrar til at store kunstprosjekter gjennomføres hvor kunnskapen og erfaringene som samles, oppfattes som livsviktige.

*Undring som genuin erfaring* definerer jeg som en før-språklig og før-estetisk erfaring. Undringen jeg beskriver er en følelse av potensialer; en undring som har potensialer til å bli et vendepunkt for ens eksistens og motiverer til handling. ”The excitation elicits a focus of attention and prepares the body for doing and making”(Parsons, 1969, s. 88). Parsons deler undring i to typer: *a receptive (inward type)* som domineres av overraskelse og spenning, og *an active (outward type)*. Den reseptive undringen avtar raskt, mens den aktive ”...brings to the fore a creativity, signifying interest and subordinates the receptive element.”(ibid). Undring er en meditativ prosess mellom stimuli og respons hvor personen ”begins to recreate himself and the universe”(Parsons, 1969, s. 90). Undring er en tilstand hvor sansene anstreges slik at en føler seg levende. Ikke minst er undring et tegn på at vi møter noe for oss ukjent og noe som beriker oss. Den aktive undringen kan indikere at det finnes en skjult mening bak fenomenet som om et øyeblikk vil avsløres, og hvis det ikke gjøres vil man forsøke å finne svar, uansett hvor store ressurser det krever. Denne undringen har vært en drivkraft for kunstnere, vitenskapsmenn og filosofer.

Vi som jobber med kunst kan være veldig enige med Wittgenstein: *"What we cannot speak about we must pass over in silence"* (Wittgenstein, Pears, McGuinness, & Russell, 2001, s. 7/89) eller Joseph Kosuth: *"Unsaid is unsaid because it is usayable"* (Kosuth & Guerico, 1991, s. 13). Det som ikke kan sies i følge Kosuth har stor verdi og må bevares. Slik Kosuth leser Wittgensteins intensjoner: *"It was Wittgensteins project to preserve silently what was of value"* (Kosuth & Guerico, 1991, s. 247). Den rollen språket har fått av Wittgenstein, på den ene siden som en *begrensning*, og på den andre siden som en *veiviser* til det verdifulle, avslører språkets viktige plass i menneskets liv og dets uvurderlige rolle i kunsten. Ut fra egne erfaringer fra skapende prosesser opplever jeg ofte at i det øyeblikket det verbale språket når grensen for sin kapasitet, det vil si i det øyeblikk hvor verbale fortolkninger og forklaringer kommer til kort, nettopp da begynner arbeidet med kunstverket å bli mer interessant og drives frem med stort engasjement. I det øyeblikket vi opplever mangel på referanser og ord for fenomenet skapes det undring. En følelse i sin mest sublime form.

### **Den postmoderne kunstpedagogens tvetydige kontrakt med språket**

Tvilen på "fornuftens fornuftighet" som vi finner hos Arne Næss er ikke unik, den er karakteristisk for postmodernismen generelt og preger mange livs-aspekter. Postmodernismen karakteriseres av skepsis og *desillusjonethet*. (Myhre, 1994, s. 41).

*Denne desillusjonetheten henger sammen med det andre kjennetegnet på postmodernismen, **den radikale kritikk av fornuften**. Troen på fornuften, på dens evne til å finne frem til sannheten og virke befruktende og frigjørende, som var selve adelsmerket for modernismen, er i postmodernismen avløst av anklager om at fornuften er en dissekerende og kuldeskapende makt som legger livet øde (Myhre, 1994, s. 41).*

Fra mitt perspektiv er postmodernismens tendens til å se på virkeligheten med skepsis noe som åpner for en utvidet, positiv og helhetlig betraktning av verden. Men det er også en fare for at vi derigjennom relativiserer vår kunnskap, tolkninger, meninger osv. Postmodernismens radikale relativisme kan føre til *radikal pluralisme*. *"I følge den radikale pluralismen fins det ingen sannhet, ingen gyldige, samlende verdier, ingen fremtid å strekke seg mot"* (Myhre, 1994, s. 41). Postmodernismen utfordrer konstant sin egen definisjon, slik samtidskunsten gjør, og åpner både for kritikk og begeistring. Jeg ser positive muligheter i postmodernismens pluralisme og perspektiver i skolesammenheng, fordi den gir plass til personlig engasjement og selvrealisering både for elever og lærere. Boguslaw Sliwerski (2005) siterer Zygmunt Bauman, en av de viktigste utviklere av postmodernisme-begrepet. I følge Bauman har postmodernismen



lite å tilby de maktbegjærlige, men den gir stort handlingsrom for mennesker som vil ha selvbestemmelsesrett og selv ønsker å forme livet sitt. Postmodernismen lover ikke en kunnskapsmal som skal fjerne usikkerhet fra livet, men den lærer oss hvordan vi kan leve med usikkerhet i samtiden (Sliwerski, 2005, s. 372). Den postmoderne pedagog og lærer er for Sliwerski ikke feilfri. Den selvbevisste pedagogen og læreren er intensjonell, utarbeider sine egne metoder, tar ansvar for deres virkning og er autonom i sin undervisning. Denne pedagogen er ikke redd for å stille spørsmål i klasserommet som han eller hun ikke har svaret på. Lærerens ærlighet i forhold til sine begrensninger kan synliggjøre lærerens personlighet, noe som kan bidra til tillit og trygghet i klasserommet. Klasserommet dyrker ut fra disse perspektiver diversitet og annerledeshet. Slike klasserom trenger ikke noen "lærer", men en "transformativ intellektualist" (Sliwerski, 2005, s. 366). For en transformativ intellektualist gir det å kunne "gå inn i ulike diskurser...en rikdom av ulike perspektiver og begrep, som kan danne en differensiert beskrivelse av verden. Av en slik vandring lærer vi ydmykhet for verden. Verden er alt for motstridende, fragmentert og desentrert til at vi kan utøve én enkelt narrasjon" (ibid., s. 368)<sup>20</sup>. Vi må lære å leve uten tydelige rammer, hvor usikkerheten er en naturlig drift i selvtutviklingen, selvbestemmelsen og ansvarsutviklingen. Postmodernismen kan ikke velges, den er her og godt etablert, med nye muligheter for inkludering av mange flere aspekter av livet i redefineringen av våre verdier. For meg tillater postmodernismen å likestille tidligere polariserte fenomener, f.eks. fornuft og følelser eller undring og språk. Kanskje alternative undervisningsformer som for eksempel den dynamiske læringsprosessen jeg presenterer gjennom KunstLab i figur 6, hvor det prøves å forene disse størrelsene, kan være et alternativ, i tillegg til en bedre integrering mellom fagene?

Jeg ser følelser og fornuft som størrelser som er konstant utsatte for korrigerende prosesser gjennom refleksjon for å skape trygghet. Denne selvkorrigerende prosessen er pragmatisk betinget. Eksempel: - *Jeg velger det som jeg tror og føler er best for meg.* I en skapende situasjon, i følge den dynamiske selvkorrigerende prosessen, (figur 6) velger jeg - *det som føles, og som jeg tror er best til å uttrykke det jeg ønsker å formidle. Dette gjør jeg for å oppnå tilfredshet og trygghet.* Slik "selvbevarende" tenkning er kanskje opphavet til en av egenskapene ved vår eksistens – omsorg. Her tenker jeg på den omsorgen (Sorge) eksistensialisten Martin Heidegger beskriver i "Væren og tid" (2007), *omsorg for seg selv*. Et menneske er seg bevisst sin væren i verden og forholder seg aktivt til sin egen eksistens. Vi er værens enkelte sårbare enheter som må forsvare vår eksistens. (Tatarkiewicz, 1981, s. 349) Eksistensialismen setter menneskets autentisitet svært høyt. Men et menneske lever i konstant konflikt mellom det en føler og det samfunnet signaliserer. Et menneske har behov for å være autentisk, det vil si forme seg selv i takt med sine følelser. Det kan være at

---

<sup>20</sup> Z. Melosik (1995, s. 285) sitert av B. Sliwerski (2005). Egen oversettelse.

vår forståelse for vår eksistens er bygget på feil tolkning av alminnelig kjente premisser, at vi er *kastet ut i verden*. Slike utsagn antyder at vi er fremmede her, men det finnes også en mulighet til å tenke annerledes, slik Alan Watts sier : ”*You came out of it.*”, ”*You are symptom of nature.*”, ”*You grow out of this physical universe in just exactly the same way that an apple grows from an apple tree*”(Watts, 1960)<sup>21</sup>. Vi kom innenfra verden, ikke utenfra, noe som antyder at alt er i relasjon, koblet sammen (interconnected) og at mennesket kun er en av mange noder i nettverket. Subjektet er ikke lenger kun en fremmed konsument i verden, det er en av mange *selvbevisste uttrykksformer for verden*. Kan følelser være koblingssynapsen til virkeligheten? - våger jeg å spørre. Hvis ja, er omsorgen for oss selv et behov for å opprettholde en tilstand hvor vi føler at vi er en del av virkeligheten, slik eplet er treets væren.

For meg er følelser, refleksjon og fornuft tre uadskillelige mekanismer som samarbeider med hverandre i skapende prosesser. Følelser er knyttet til erfaring og virkelighet. Refleksjon forbindes med bevissthet, og bevissthet med språk og fornuft. Språk er et viktig verktøy i bevisstgjøringen, men det har flere ulike roller; språket kan også i følge Wittgenstein begrense/forme vår oppfatning av virkeligheten: ”*The limits of my language mean the limits of my world*” (Wittgenstein, et al., 2001, s. 68). Wittgensteins forsøk på å forstå språkets betydning for virkelighetsoppfatningen har hatt stor betydning for filosofien og har beveget tankens oppmerksomhet fra erfaring til språkets rolle i erfaringen. I estetiske fag møter vi ofte språkets grenser når vi prøver å beskrive det vi har skapt. På grunn av dette har studentene ofte vanskeligheter med å verbalisere sine erfaringer. Mange studenter anser språket for å være for fattig til å beskrive deres skapende prosesser. En nådeløs vurdering av språkets betydning finner jeg i Frode Nyengs beskrivelse av konstruktivismen:

*Konstruktivismen fører nær innpå den potensielle makt og tvang som ligger i all språkbruk, og, dermed i all tenkning. Den synliggjør hvordan språkets styrende rolle overføres til vårt følelsesliv. Språket skaper ikke vårt følelsesliv, men skaper grunnlaget for hvordan vi forstår og verdsetter våre emosjonelle reaksjoner (Nyeng, 2006, s. 86).*

Et liknende resonnement finner jeg også blant eksistensialistene. Wladyslaw Tatarkiewicz (1981) skriver at for eksistensialistene anvender man tale for å uttrykke sin eksistens/væren, men samtidig virker den forfalskende. Man tror på ord som om det var selve væren, og tror på det alle sier, gjentar det og bidrar til at ord forvandles til væren. (Tatarkiewicz, 1981, s. 350) Ord separerer oss fra virkeligheten. Det truende, influerende språkets karakter slik det fremstilles av konstruktivismen og eksistensialismen kan forsterke avvisende atferd overfor

---

<sup>21</sup> Egen transkribering fra audioopptak.

språket hos de som foretrekker å uttrykke seg visuelt. Likevel kan vi ikke overse behovet vi opplever for å vite mer om opprinnelsen til, eller innholdet i kunstverket. Vi deltar gjerne i "artist talks", formidling og guiding i utstillinger, for å være sikker på at vi leser kunstverket riktig, og ofte for å oppleve enda mer enn ved ensom betraktning. Dette kan tyde på at det visuelle ikke er nok, men at det ligger skjulte spor av informasjon som kan fremtre kun gjennom verbal kommunikasjon. Men det kan også være at språket i "kunnskapssamfunn" tar over vår intuitive kontakt med vår eksistens og verden, og at det er en sensur- og godkjenningssinstans vi alltid må henvise til. For Flavia Bastos er språk et tolkningsredskap: "...language provides a device to dismantle and reassemble, manipulate and expand, articulate and share our experiences with art" (2010, s. 4). Ut fra en slik beskrivelse er det vanskelig å ikke betrakte språk og verbalisering som en erfaring i seg selv, og jeg vil dermed påstå at språket bidrar til å skape vårt følelsesliv. Derfor kan vi ikke avvise språket.

### **Konfluent pedagogikk**

For å knytte den undervisningsformen jeg benytter til pedagogisk teori, ønsker jeg å se litt på konfluent pedagogikk, eller som det også kalles, helhetspedagogikk, hvilket står for læring som oppdagelse. Retningen ble utviklet i USA. I Norge ble den introdusert på 70-tallet:

*"Denne retningen legger særlig vekt på samspillet og integrasjonen mellom det affektive og det kognitive i undervisning og læring. Retningen bygger på elementer fra flere pedagogiske og psykologiske retninger: gestaltterapi, humanistisk psykologi, filosofisk eksistensialisme, amerikansk progressivisme (Bø & Helle, 2008, s. 155).*

I praksis skal det legges vekt på "*samspill mellom det emosjonelle, det sosiale og det intellektuelle, og på forankring i her-og-nå-situasjonen*" (ibid).

I følge Nils Magnar Grendstad, (s.a.) står konfluent pedagogikk for en "*arbeidsmetode hvor vi tar sikte på at alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål*" (ibid). Konfluent pedagogikk, med sitt ikke-reduksjonistiske menneskesyn og prosessorienterte undervisningsmetoder ligger nært opp til mine pedagogiske verdier, uten at jeg har brukt den som veiledning for min undervisning. Konfluent betyr sammenflytende eller det å bringe sammen til en helhet. Denne helheten skal skapes ved å inkludere i læreprosesser både de intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspektene ved læring. Det som er vesentlig for meg er at denne pedagogikken er meningsorientert. Vi lærer ikke ved å se, høre og lese, vi lærer ved å forstå og gjøre mening ut av det vi ser, hører og leser. Vi lærer fra

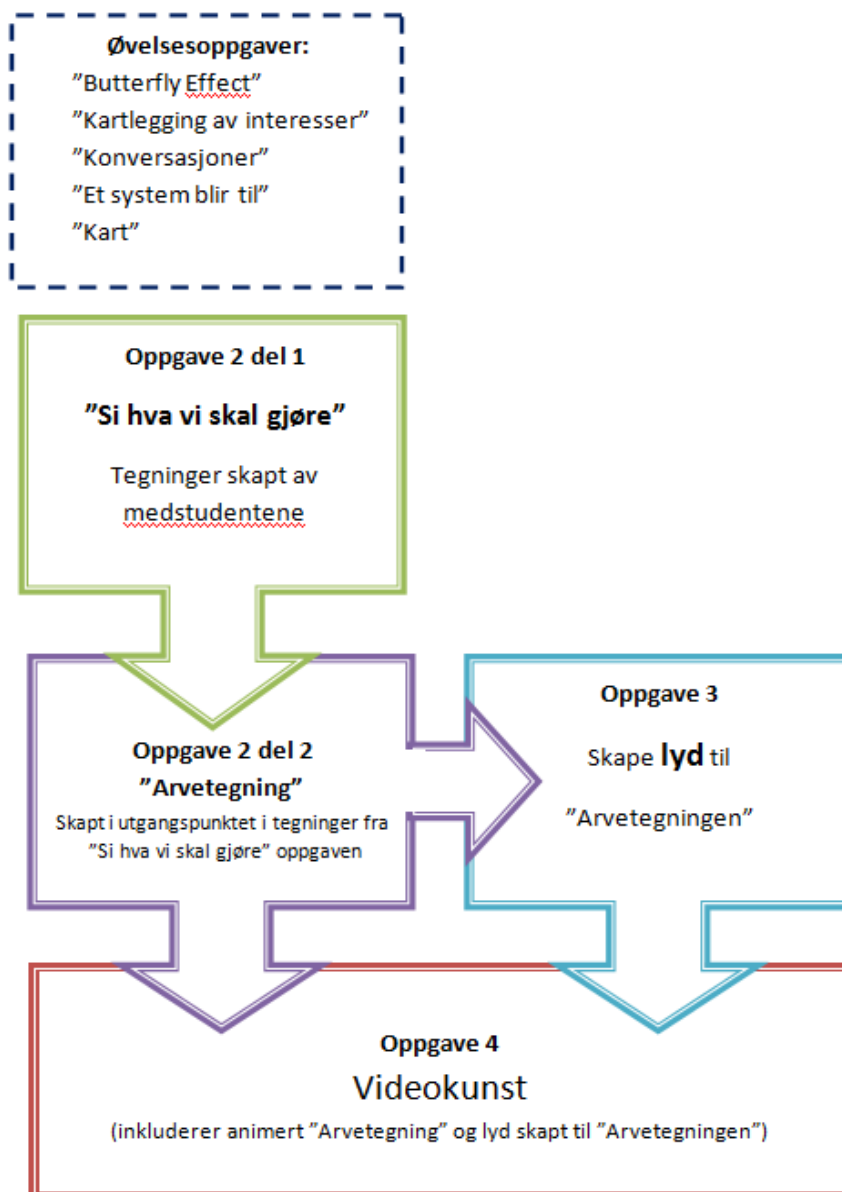
sanselige erfaringer hvor interaksjon mellom informasjonskilder fører til mening. Språk er en viktig aktør i meningsdannelsen.

For denne pedagogikken er mennesket en unik bærer av enorme ressurser, og gjennom helhetlig undervisning skal disse synliggjøres for hver enkelt student. Denne pedagogikken oppfordrer til å studere en selv som menneske (ibid.). Kreative fag har et stort potensiale til å i større grad involvere den enkelte elevs interesser, noe som lettere fører til elevens engasjement.

### **KunstLab i praksis**

Ovenfor har jeg presentert teori som jeg finner relevant i forhold til min forforståelse og de grunnverdier som formet KunstLaben. Videre i denne artikkelen ønsker jeg å se spesielt på læringsprosesser og språkets betydning i skapende arbeid. For å kunne se på læringsprosesser i KunstLaben, ser jeg behov for å presentere den praktiske gjennomføringen, før jeg analyserer teoretisk strukturen i undervisningen.

I *figur 3* illustrerer jeg den formale kronologiske strukturen i KunstLaben.



Figur 3. KunstLab forløp

I KunstLab starter vi med en bevisstgjøring av studentens interesser og undringer, ved å sette ord på blant annet følelser. Jeg tror at det er viktig å synliggjøre det unike og de potensialer som ligger i studentenes ståsted, erfaring og verdi av egen lokalhistorie. Utgangspunktet må være noe de undrer seg over. Undring og nysgjerrighet er uerstattelig i starten av kunstprosjektet. Det er en drivkraft som hjelper til å opprettholde engasjement over lengre tid. I starten av

KunstLaben bruker vi en oppgave for å kartlegge og verbalisere den enkeltes interesser, undringer og fenomener som engasjerer han/henne. Her kan studentene sette ord på post it-lapper og kategorisere og hierarkisere sine interesser, undringer og hva de synes er relevant for dem. Hvis vi har mer tid kan vi velge å jobbe med multimodale presentasjoner i form av en Power Point. Denne oppgaven kan være et slags utgangspunkt i kartleggingen av studentenes *"intelligence profile"*, nevnt tidligere. Gjennom denne kartleggingen oppdager studentene ting som har betydning eller betyr mye for dem, ting som ikke var til stede i deres bevissthet. Deres interesser må kobles til undring. Arne Næss skriver: *"Mitt ønske er at undringen blir fremhevet sterkere i all utdanning, og det "sikre" trer mer i bakgrunnen"* (Næss 1998, s.26), noe jeg gir min fulle tilslutning til. Det som kan være vanskelig er å ikke sensurere undringen. Samtidskunstundervisningen er en sone hvor sensureringen kan begrenses, og studentens egne interesser og preferanser kan komme fram. Derfra kan læreren utfordre studenten ved å veilede og stille spørsmål fra ulike perspektiver med tanke på kunstens utforskende karakter og søken etter det unike. I kunst er undring viktigere enn de enkelte spørsmål. *"Å undres er noe mer enn bare å stille et konkret spørsmål. Å undres er å være åpent spørrende. Nei, ikke spørrende, - undrende"* (Grendstad, 1982, s. 22). Undring oppstår når interessen er tilstede. Interesse er ikke en selvfølge for mange. Det kan være at man bærer på en slags følelse av noe man ikke vet hva er og hva betyr. Ved å sette ord på og rasjonalisere disse følelsene har man større sjans for å finne ens *Element*. Ved å definere det rette *Element* kan man lettere se koblinger og logiske mønstre i det personlige virkelighetsbildet. Oppdagelsen av en rød tråd i eget liv kan skape innsikt og trygghet<sup>22</sup>.

### ***Butterfly Effect***

Den første oppgaven i KunstLaben har som mål å synliggjøre tidens og prosessens visuelle manifestasjon. Selv om vi jobber kontinuerlig i ca. 6 uker med KunstLaben senere i studieåret, får studentene oppgaven i begynnelsen av høstsemesteret. I denne oppgaven skal de velge et fenomen, en situasjon eller et objekt og fotografere det med like intervaller. På denne oppgaven, som jeg kaller Butterfly Effect<sup>23</sup>, bruker studentene flere måneder. Vi snakker ikke om oppgaven i mellomtiden, og de får ikke veiledning. Dette gjør jeg for ikke å forstyrre og ikke påvirke deres forståelse av observasjon, registrering, konsekvens, trofasthet m.m. Resultatet blir en slags kartlegging av studentenes forhold til sine valg og danner utgangspunkt for senere diskusjon i lys av disse

---

<sup>22</sup> Uten at rammene for artikkelen tillater at jeg går nærmere inn på det, ønsker jeg å tilføye at trygghet og identitet er avhengige av hverandre, selv om identitetsbegrepet er problematisk på grunn av dets utdaterte definisjon i den multikulturelle globaliserte verden.

<sup>23</sup> Butterfly Effect – er hentet fra fysikkens kaosteori som sier at en liten årsak kan ha en stor virkning. Den amerikanske meteorologen Edward Lorenz skapte metaforen ved å beskrive det fenomenet at vingslagene til en sommerfugl kan utløse en orkan et helt annet sted. (Ravn & Emmeche, 1996, s. 191)

valgene. Oppgaven innleveres og gjennomgås når KunstLaben begynner. Ved å fotografere samme fenomen gjennom en lang periode skal studentene erfare varighetens visuelle manifestasjon. De skal lære om observasjon, sansene, fremvekst eller forfall, om fotografiets unike tidløse karakter og om *å være konsekvent*. Fra den observerende, induktive metoden skal også studentene lære om den empiriske måten å jobbe med kunst.

Mindre enn halvparten av klassen pleier å levere fotodokumentasjon som viser at de virkelig har fotografert et fenomen over en lengre periode. Flere gjør oppgaven rett før innlevering. De studentene som klarer å følge fenomenet over lang tid gir uttrykk for stolthet over at de gjennomførte oppgaven. De uttrykker at det var stor læring i å være vitne til forandring. Disse studentene har mye mer å fortelle enn de som har gjort oppgaven i siste liten. Studentene skal lete etter ”sommerfugl-effekten” i sine fotografier. Ved å kunne følge en utvikling, blir de kjent med fenomenet på et dypere plan. Oppgaven fører til mye tanker rundt tiden som et observerbart fenomen, manifestert gjennom ting som forandrer seg. Vi diskuterer oppgaven gjennom kaos-teoriens briller, at alt har sine årsaker og konsekvenser. All materie er i forandring, våre celler og kropp, og ikke minst våre handlinger fører til konsekvenser. ”Butterfly Effect” oppgaven er et fint utgangspunkt for å synliggjøre kunstneriske potensialer ved å anvende materie gransket gjennom empiriske studier.

### ***Et system blir til***

I KunstLaben jobber studentene blant annet med systematisering og skaper egne visuelle systemer. For eksempel får studentene en bokside med tekst hver hvor de skal lete etter systemer uten at de skal forholde seg til tekstens innhold. Systemet skal studentene synliggjøre ved å tegne på boksiden. På denne måten erfarer de en abstrakt, rasjonell og systematisk strategi å skape mening. Den analytiske og konseptuelle måten å tilnærme seg problemstillinger i skapende arbeid på, kan virke for intellektualisert for studenter. Studentene sier ofte at konseptkunst er uforståelig og kjedelig. Men konseptualisering er den spesifikke måten å jobbe med kunst på, hvor en tar utgangspunkt i en stram oppskrift eller retningslinjer, gjennomfører oppgaven konsekvent i forhold til oppskriften og observerer uforutsigbare resultater. Resultatene fører ofte til en utvidelse av konseptets opprinnelige mening, nye muligheter oppstår for videreutvikling og er en rik kilde til diskusjon.

### ***Tegning***

I KunstLaben redefinerer vi tegning. Den får ny funksjon – en måte å tenke på. Den er ikke lenger kun et skisseverktøy for maleri, skulptur, arkitektur, aktstudier og annet. *”The definition of ”drawing” has now expanded beyond pure graphic means..., and the term “works on paper” emerged to designate a broader category”* (Sale & Betti, 2007, s. 9). *Works on paper* eller *mixed media* er begreper brukt der en tradisjonell definisjon av tegning er upresis eller

ufullstendig. *"Contemporary drawing has been redefined, reinvented, and reinvigorated. Expanded freedom in all art forms is a characteristic of our times and drawing has been in the forefront of innovation"* (Sale & Betti, 2007, s. 9). Tegningens enorme læringspotensiale ligger i dens frihet fra kompleks teknologi og materialer, noe som gjør umiddelbar bruk mulig. Tegningen er uavhengig av størrelse og materialer. For Bobo Hjort<sup>24</sup> er tegning blant annet *"formulated knowledge"* (Hjort, 2003, s. 60). Tegning er en umiddelbar måte å sette i gang prosessen der hvor følelser og uklare tanker forhindrer en i å ta valg eller beslutninger. Det er veldig få voksne mennesker som anvender tegning i dagliglivet. Vi har mistet denne metoden å tenke på, fordi undervisning i realistisk tegning har fratatt oss friheten til å tegne for tenkningens og tegningens skyld. *"Drawing was once a natural way for us to examine, understand, and describe."*<sup>25</sup> (Hjort, 2003, s. 62). Kanskje kan studentene i KunstLaben få taket på denne avbrutte genuine tegnemåten. Den problematiske konsekvensen av å propagere realistisk tegning som forbilde har ført til en sperre for mange opprinnelige tegne-elskere. Noen studenter i visuelle kunsthøgskolen uttrykker til og med at de hater å tegne, og vegrer seg for å starte. Ved å vise andre funksjoner ved tegning, for eksempel å introdusere tegning som en måte å formulere kunnskap eller abstrahere på, kan vi vinne interesse for tegning hos disse studentene. Studenter og elever må lære å ikke være *"ashamed of their drawings"* (Hjort, 2003, s. 62) Tegneprosessen kan være en god måte å kommunisere med intuisjonen på.

*Drawing can be a way to get in contact with silent or wordless knowledge connected to experience and a profound value system, and thus start a mental process capable of handling complex problems without a definite solution* (Hjort, 2003, s. 61).

Arkitekter, designere, ingeniører osv. bruker tegning til å visualisere sin intuitive tilnærming til et gitt problem, og for å forenkle den komplekse tankeprosessen som settes i gang ved oppdrag. Den postmoderne kommunikasjons- og informasjonsteknologiske forståelsen av virkeligheten preges av kompleksitet. Tegning som intuitiv handling kan bidra til å klargjøre for den enkelte de komplekse, tause og sterkt følelsesmessige prosesser som kan hemme personlig utvikling.

Tegningen i KunstLaben kan være opp til fire m<sup>2</sup>. Studentene er mest vant til å tegne på A4-A3 eller mindre formater, fordi det er det som er plassmessig mulig når man skal tegne på en skolebenk. For noen er det å møte en så stor flate skremmende og i de første tegningene virker de fleste studentene fast festet med en halvmeter tau til tegningen. Studenter må oppdage at i så store formater er det ikke bare hånden som tegner, men hele kroppen. Store formater oppstår ved hele

---

<sup>24</sup> Bobo Hjort er arkitekt og jobber med landskapsplanering i Sverige.

<sup>25</sup> Hjort refererer til barndom og den ikke-selvsensurerende måten å tegne på.



kroppens bevegelse. I dette tilfelle kunne man si at tegneprosessen er en *form for å være*.

### ***Konversasjoner***

En av metodene for å nærme seg og formidle abstrakt tenkning, og for registrering av følelser, er tegnesamtaler<sup>26</sup>. Studentene gjennomfører tegnesamtaler med hverandre, dvs. studentene tegner i par på et stort ark. De skal kommunisere med hverandre med tegning, og de oppfordres til å ikke bruke kroppsspråket som hjelpemiddel. Bruk av figurative tegn og symboler er ikke tillatt<sup>27</sup>. Hensikten med oppgaven er å komme så nært egne følelser at den verbale kommunikasjonsmåten ikke er nødvendig, så nært at følelsen fremtrer som tegn.

### ***Si hva vi skal gjøre***

En av favorittoppgavene til studentene er å gi en tegneoppgave til medstudenter. Ved å velge oppgave og gi den til andre, møter man umiddelbart (etter 10 min) konsekvenser av ens valg. Studentene opplever et sterkt eierforhold og ansvar for denne oppgaven. Oppgaven tvinger dem til å slippe kontroll over ideene sine og være åpne for utvikling av egne prosjekter med innflytelse fra andre. De lærer om sine fordommer, men ser også hvor forskjellige vi er og hvor ulikt vi tolker. Uansett hvor forutsigbar deres oppgave er, erfarer studentene store overraskelser. Noen ganger opplever de at resultatet blir noe helt annet enn de har forventet. Tegningene, eller "arvetegningene" som de blir kalt, blir overlevert til opphavspersonen til oppgaven, og danner utgangspunkt for hans/hennes egen tegning. Studentene oppfordres til å lete etter informasjon i tegningene som de ikke har forutsett. Denne oppgaven kan sammenliknes med innsamling av empiri i forskning. De fleste leter etter en rød tråd i tegningene. Den røde tråden fra arvetegningene omdannes til egen tegning. Her skjer det en tydelig fusjon av informasjon fra arvetegninger, og egne erfaringer og tolkninger. Evnen til å se mønstre i fenomener er vesentlig i dagens globaliserte verden. Denne øvelsen kan tilnærme rasjonalisering og bevisstgjøring fra et fenomenologisk perspektiv.

### ***Kart***

I en annen konseptuell oppgave tar vi et stort kart over Norge, legger kalkerpapir oppå og hver student setter en prikk på kartet der de er bosatt<sup>28</sup>. Etter at alle studentene har gjort det, overfører vi prikkene fra kalkerpapiret til nye papirark. Hver student får et A2 ark med overførte prikker. Det kan være opp til 18 prikker i en abstrakt konstellasjon på arket. Denne konstellasjonen danner

---

<sup>26</sup> Denne oppgaven stammer fra Jaroslaws Kozlowski.

<sup>27</sup> Første gang gjennomførte jeg oppgaven uten denne begrensningen og de fleste studentene tegnet figurative representasjoner av setninger.

<sup>28</sup> Det er kun få plasser i Norge hvor studentene får denne typen utdanning, derfor kommer de fra hele Norge.

deretter utgangspunkt for deres egen tegning. Å se svært ulike resultater fra samme utgangspunkt avdekker for studentene et stort mangfold i tankemåter.

### ***Lyd***

Å jobbe med lyd med studenter er veldig givende. Lydkunst, dvs. lyd som selvstendig uttrykksform er en veletablert kunstform i det offentlige rom, men den har ikke nådd lavere utdanninger. De fleste hører på musikk, men veldig få har redigert lyd og ingen har brukt lyd som uttrykksform. Studentene blir veldig engasjerte. I KunstLaben er ikke lyd det samme som ”musikk”, og det oppfordres til å tenke på lyd som en abstrakt uttrykksform. Vi prøver å betrakte og behandle lyd som materialer. Den abstrakte materialiteten i lyden utforskes ved å skape lyd som skal ledsage tegningen. Det jobbes med komposisjoner av syntetisk lyd, egne opptak og soundscapes<sup>29</sup>. Ved å knytte lyd til tegning, studerer vi lydens ”taktilitet” og undersøker paralleller mellom lyd og tegnelementer som linje, punkt, flate, valør, kontrast, rytme osv. Den abstrakte måten å uttrykke seg på i kunst videreføres i denne oppgaven. I denne perioden kommer mange frem til at å høre ikke er det samme som å lytte. De blir bevisst på soundscapes i deres miljø og blir mer lyttende. Lyden kategoriseres ikke lenger i fin eller ekkel. I KunstLaben er det ønskelig at lyden får tilbake sin opprinnelige grove materialitet.

### ***Videokunst***

Den siste og teknisk mest krevende oppgaven er den hvor alt studentene har jobbet med skal samles i ett medium. Både tegninger fra hele perioden, lyd og nye video-opptak samles i én video. Denne oppgaven gir gjennom handling mulighet for å reflektere over hele perioden. Jeg tvinger ikke studenter til å følge konkrete retningslinjer for hvordan videoen skal lages. Denne oppgaven er åpen. KunstLaben starter med stramme konseptuelle oppskriftsoppgaver, og så løses det mer og mer opp med tiden. Den siste oppgaven er en slags selvstendig prøve for hver enkelt student. Her er det plass til leting etter den røde tråden i den studentens samlede produksjon. Gjennom denne oppgaven er det mulighet for at studentene avdekker hvordan deres mangefasetterte intelligens former deres virkelighetsbilde.

Nesten alle oppgaver innleveres med skriftlige refleksjoner. Språk og verbalisering er viktig i KunstLaben og vi har samlinger hvor vi snakker om prosesser og resultater. Brukte medier kan varieres fra år til år. KunstLabens natur er dynamisk, og dens innhold skal aktualiseres i takt med tiden.

---

<sup>29</sup> ”Soundscapes er et engelsk ord som direkte oversatt betyr lydscape, men på norsk er det ikke et ord vi kjenner...” Soundscape bruker vi om lyd i omgivelsene - om lyden rundt oss. Akkurat som vi snakker om landskaper som satt sammen av jord, stein og forskjellige vekster, og bylandskaper som satt sammen av bygninger og veier, så snakker vi om soundscape som summen av alle lyder vi hører rundt oss. Det gjelder både utendørs i natur og by, og innendørs - for det er aldri helt stille, det er alltid lyd. Et soundscape er lyden vi hører i et spesielt miljø, og det er aldri helt likt fra sted til sted.” (Rudi, 2009)

## ”FRAKTAL-LÆRING” – undervisning som dynamisk system

Jeg ser tydelig at et holistisk syn har hatt stor innflytelse på mine valg i undervisningen. Læring sett som en sirkulær, men progressiv prosess, førte meg til dynamiske systemer. Jeg oppfattet likheter med måten dynamiske systemer fremstår på, derfor valgte jeg dem som en måte å forklare læringsprosessen i KunstLaben. Læringsprosessens karakter gjenspeiler strukturen i undervisningen i KunstLaben. Det vi ser at både undervisning og læring har en fraktal-karakter.

Den dynamiske karakteren ved KunstLab har ført meg til tanker om fraktaler og deres opprinnelse i en enkel formel hvor resultatet av formelen går tilbake til formelen og gir nytt resultat<sup>30</sup>. Dynamiske systemer og fraktaler forbindes med kaos-teori. Kaos-teori kan sees som mønster-søkende vitenskap. Denne vitenskapen har funnet mange anvendelser, eksempelvis i matematikk, fysikk, meteorologi, epidemiologi, populasjonsvekst, topologi, økonometri, anatomi med mer. Alle ovenfor nevnte systemer streber mot sin prediksjon. Men det karakteristiske for alle systemer er at deres determinerte utgangspunkt fører til uforutsigbare resultater. Små påvirkninger på systemet kan føre til store utslag (Ravn & Emmeche, 1996, s. 101-103). Det som er interessant for meg i undervisningssammenheng er at kaos setter søkelys på atferdsmønstre i systemet, i dette tilfelle undervisningssystemet. Kaos-teorien har avdekket komplekse avhengighetsmønstre mellom både systemets elementer og flere systemer i mellom. Denne vitenskapen tenderer mot å betrakte prosesser ut fra et holistisk perspektiv. *“The strength of dynamic systems is, in fact, in the principled rejection of such Cartesian dualism”* (Thelen & Smith, 1994, s. 72). Bruk av teori for dynamiske systemer finner stadig flere anvendelser i tolkninger av fenomener. *“Chaos breaks across the lines that separate scientific disciplines. Because it is a science of the global nature of systems, it has brought together thinkers from fields that had been widely separated”* (Gleick, 1998, s. 5). For eksempel Esther Thelen og Linda B. Smith (1994), bruker det dynamiske systemet for å forklare pågående mekanismer i barns tidlige utvikling. For dem er det fordeler ved å bruke det dynamiske systemet til tolkning ut fra systemets inkluderende åpne karakter.

*...knowledge does not just have its origins in the specifics of here and now. It is always of piece with both the present and past because knowledge is a trajectory of activity that depends on both the past and the current* (Thelen & Smith, 1994, s. 222).

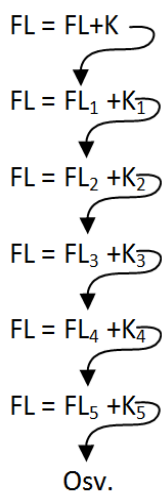
---

<sup>30</sup>  $Z = Z^2 + C$ . Denne formelen er hentet fra visuell matematikk, fraktaler. Formelen illustrerer et dynamisk system hvor resultatet Z deltar i neste beregning og fortsetter uendelig å returnere. Med en slik mekanisme avslører systemet et regelmessig mønster for sin atferd.

Kunnskapen skapes dynamisk gjennom komplekse prosesser hvor alt har sin rolle, og kan ikke reduseres til favorittvalgte teoretiske perspektiver.

### **Læring som dynamisk system**

For å illustrere hvordan det dynamiske systemets prinsipielle karakter kan være til hjelp når det gjelder å forstå kunnskapsgenerering, bruker jeg fraktaler som referanse. *Figur 4* er et forslag til hvordan en læringsprosess i KunstLaben kan visualiseres gjennom en formel:  $FL = FL + K$  hvor  $FL$  - betyr *fraktal-læring* og  $K$  - betyr *kunnskap/taus kunnskap*. Det som er karakteristisk for den fraktale prosessen er at resultatet deltar i neste operasjon. Som i modellen, *figur 5* for *fusjon mellom virtuelle språklige erfaringer og opplevde erfaringer*, bygges ny kunnskap på tidligere iboende kunnskap og erfaring.



**Figur 4. Dynamikken i fraktal-læring.**

Den dynamiske fraktalaktige fremtreden i *figur 4* gjenspeiles i *figur 6* (s.31) hvor jeg prøver å illustrere hvordan fraktal-læringen fungerer som holistisk, inkluderende og dynamisk læringssystem.

I det følgende ønsker jeg å se på hvordan kunnskap genereres i Kunstlaben, hvilke læringsmekanismer som kan observeres der, og selve den læringsstruktur som fremtrer.

### **Språklige virtuelle erfaringer**

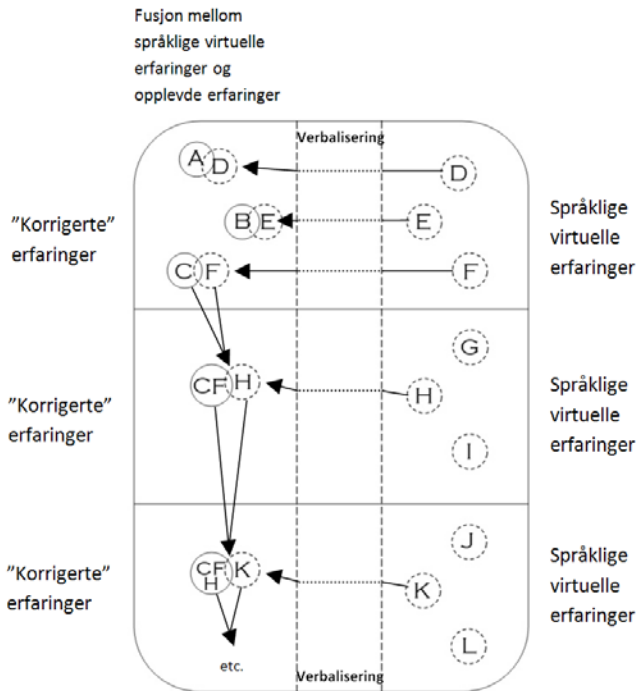
Gjennom observasjon av KunstLabens forløp, inkludert diskusjoner og skriftlige refleksjoner fra studenter, ser jeg språkets og verbaliseringens innflytelse på undervisningen. Dette fører meg til tanker om språkets betydelig innvirkning,

både på det som skapes, men også erfares. Jeg ønsker å kartlegge den verbaliserende prosessen.

Gjennom språket og verbalisering kan vi erfare ting vi aldri har vært i nærheten av. For eksempel ved å lese bøker, lytte til fortellinger fra reiser, samtale, osv. Språket gir tilgang til en virtuell verden og har en *simulerende funksjon*. Språket har en unik evne til å omfavne denne komplekse verden, og forandre hvordan vi erfarer den. I *figur 5* forsøker jeg å illustrere den mekanismen jeg observerer i KunstLaben. For eksempel "forandrer" ferdige studentarbeider seg etter felles diskusjon i klasserommet, eller blir mindre metaforiske når vår erfaring av kunstverket har forandret seg. Disse nye erfaringene kaller jeg *korrigerte erfaringer*, fordi verbalisering og språklig tilførsel av informasjon korrigerer vår opprinnelige oppfatning. Språket forbinder dets simulerte erfaringer med våre opplevde erfaringer, noe som gjør disse simulerte/virtuelle erfaringene virkelige for oss. Denne prosessen viser tydelig den system-dynamiske mekanismen.

Den repetitive prosessen i *figur 5* er karakteristisk for dynamiske systemer, ikke minst ved at den avslører fraktal-egenskaper ved systemet. Et eksempel: når *språklig virtuell erfaring - F*, berører relevant *opplevd erfaring - C*, skjer det en fusjon av de to og det oppstår ny "korrigert" erfaring - **CF**. De nye *korrigerte erfaringene CF* kjennes like virkelige som de opplevde og kan kobles til ny språklig virtuell erfaring, for eksempel - **H**. Nye erfaringer - **CFH** korrigeres gjennom nye språklige virtuelle erfaringer - **K**, osv.

Våre opplevde erfaringer ○ og språklige virtuelle erfaringer ○ gir næring til hverandre og bidrar til kunnskapsutviklingen, dvs. forståelsesdannelsen.



**Figur 5. Et dynamisk system av språklige virtuelle erfaringer i fusjon med opplevde erfaringer.**

Den dynamiske fraktalaktige repetitive prosessen kan tyde på at våre kontinuerlig korrigerende erfaringer mister sin genuine karakter og blir mer og mer virtuelle, selv om vi ønsker å tro på deres ekthet og autentisitet. En lignende mekanisme beskrives av Mihaly Csikszentmihali og Ric E. Robinson i forbindelse med estetiske erfaringer. Denne prosessen hvor informasjon i betrakterens hukommelse fusjoneres med informasjon fra kunstverket kalles *"the structure of aesthetic experience"* (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, s. 18). Det vil si at estetiske erfaringer formes av tidligere erfaringer. Selv om innholdet i kunstverker vil variere, har erfaringene en liknende struktur.

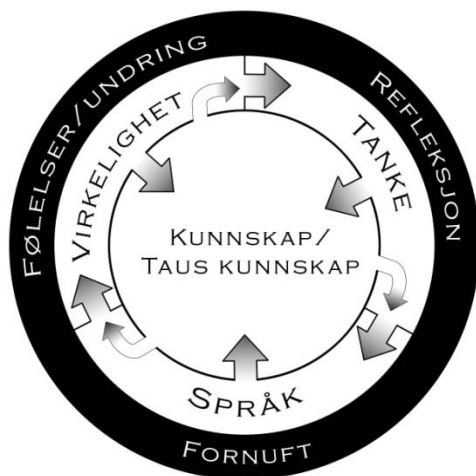
Hvis språket virkelig har stor betydning for våre opplevelser og erfaringer, så kan vi si at: *the limits of my language means the limits of my experiences.*<sup>31</sup> Verbaliseringen av språket har en viktig rolle i skolen, hvor alle fag avhenger av språklig formidling, i tillegg til de praktiske demonstrasjoner og kunnskap om språkets betydning også må formidles språklig til studentene. Ofte er det læreren som har og anvender denne kunnskapen, mens elevene "kjører på auto".

<sup>31</sup> Dette er et fragment fra den tidligere siterte setningen fra Wittgenstein, hvor jeg erstatter ordet *world* med *experiences*.

Hvis språket definerer grensen for min verden og erfaring, kan jeg forskyve grensen ved å utvide språkets vokabular? Det kan være det hjelper, men kvantitet gir ikke garanti for kvalitet. Dewey (1998) argumenterer også for språkets viktige funksjon i erfaringen. I følge Dewey (1998, s.242.) må vellykket språkundervisning konsentreres blant annet om presisjon. Dette gjelder alle fag, og visuelle fag må være flinkere til å søke rike, men presise ordkonstellasjoner for å skape nye metaforer for beskrivelse av det som ikke har referanser i eksisterende begreper. Faget har et stort potensiale som kan bidra til å berike og utvikle språket ved å sette ord på ordløse erfarte fenomener. Deweys presisjon krever "simplicity", men "simplicity means intelligibility". (Dewey, 1998, s. 241-242). Språket har store begrensninger i forhold til virkeligheten, men språket er en viktig aktør i det dynamiske systemet som læringen er. Uansett, den sanselige virkeligheten virker uutømmelig for ennå ikke verbaliserte fenomener, og kunst opererer ofte i rommet mellom ord og taushet. Men det finnes mange situasjoner hvor det er "fornuftig" å la språket ligge, for eksempel i møte med natur, fordi taushet kan åpne for *genuine erfaringer*, for eksempel *undring*.

### Selvkorrigerende kunnskapsgenerering i konsept-undervisning

For å samle teoridelen ønsker jeg å presentere en modell for *kunnskapsgenerering i fraktal-læring* som jeg mener er relevant i forhold til undervisningsstrategier i KunstLaben.



Figur 6. Selvkorrigerende kunnskapsgenerering i konsept-undervisning (KunstLab).

Figur 6 er et forsøk på å illustrere interaksjonen mellom intellekt og følelser som ligger bak skapende prosesser gjennom *fraktal-læring*, hvor både følelser og språk er viktige faktorer som former vår erfaring og virkelighetsoppfatning.

Modellen er en sammensetning av Wittgensteins forsøk på å finne en relasjon mellom språk, tenkning og virkelighet (Sady, 1995). Her kommer følelsens viktige rolle i virkelighetens iakttagelse (konfluent pedagogikk) og refleksjon (tanke) frem som en bro mellom virkelighet (følelser/undring) og fornuft (språk). Modellen illustrerer den system-dynamiske karakteren i den kreative prosessen, og den selvkorrigerende mekanismen som styrer skapende arbeid. I min modell *figur 6* har språk ikke fått noen dominerende plass. Språk er en viktig korrigerende faktor i etableringen av egen virkelighetsforståelse, men er ikke virkelighet i seg selv. Det som språk "korrigerer" i virkeligheten går tilbake til virkelighetsoppfatningen hvor igjen følelser, refleksjon og språk tilfører nye måter å se på virkeligheten. Virkelighet i modellen i forhold til KunstLaben er også de artefakter som skapes, og alt materielt og ikke-materielt som er involvert i den skapende prosessen.

Jeg bruker med hensikt ordet korrigerer pga. at den nye forståelsen som oppstår er en slags korrigert tidligere virkelighetsoppfatning der målet er å skape trygghet gjennom å utøve *omsorg-for-seg-selv*<sup>32</sup>. Tryggheten kan vi si oppstår ved å skaffe ny og personlig relevant "sannhet", frem til den igjen utsettes for korrigerer. Ved å synliggjøre språkets virkning på virkelighetsoppfatningen, kan vi skape mer interesse for språk som en viktig del av den skapende prosess i den konseptuelle måten å jobbe på i kunst. Samtidig illustrerer modellen at uansett hvor stor avstand noen studenter tar fra språk pga vanskeligheter med verbalisering av det de skaper, så er språket en del av deres erfaring, tolkning og virkelighetsoppfatning.

## Konklusjon

Dynamikk og helhet er nøkkelord i valg av bakgrunnsteori og i analysen av læringsprosesser i KunstLaben, og gjenspeiles i alle modellene jeg har presentert i artikkelen. Disse avdekker mønsteret i mitt eget tanke sett som har påvirket og formet min undervisning. KunstLaben skal oppleves som et utfordrende, turbulent, ikke-lineært (selv om den er kronologisk) dynamisk og kreativt rom, hvor helheten skal formes av hver enkelt student og ut fra hans eller hennes egne intellektuelle og følelsemessige interesser. Undervisningen skal skape et møtepunkt mellom intellekt og følelser, mellom analytisk og assosiativ tenkning, mellom intuisjon, induksjon og deduksjon.

KunstLaben skal ikke levere svar, og leter heller ikke etter fellesgyldige svar. KunstLaben er en konseptuell undervisningsform, hvor både lærer og studenter er deltakere i undervisningsutviklingen. Selv om KunstLaben delvis opererer i den analytiske verden, ønsker den ikke å formulere et mål ved å stille spørsmål: *"If you do not know where you are going, how do you know when you get*

---

<sup>32</sup> Dette er med referanse til tidligere nevnt begrep av Heidegger - Sorge



*there?*” (Hubard, 2010, s. 44). Dette spørsmålet kan tolkes som representativ premissleverandør i den aktuelle norske skolereformen<sup>33</sup>. Olga M. Hubard kommenterer dette spørsmålet i sin artikkel Three Modes of Dialogue about Works of Art: *”Underlying this question is the positivistic assumption that the only worthwhile learning is that which responds to concrete objectives that can be readily articulated and assessed”*(*ibid.*). Slik jeg har vist i artikkelen, er læring et dynamisk system, hvor det veksles mellom forskjellige tilnæringsmåter i skapende arbeid og aktiv oppdatering og korrigerende kunnskap. Alle tilnæringsmåter har påvirkningseffekt og bidrar til utvikling og progresjon i systemet.

KunstLaben prøver i kunstens interdisiplinære åpenhet og gjennom fraktallæring, å forene personlig utvikling, vitenskapelig tilnærming, verbalspråk og teknologi.

Som antydning i min presentasjon av den system-dynamiske fremtreden i *språklige virtuelle erfaringer, fraktal-læring og selvkorrigerende kunnskapsgenerering* determinerer språket vår erfaring. Selv om mitt ønske ikke er å gi verbalspråket en så viktig rolle i estetiske fag, så kan jeg ikke overse dets betydning. Bevisst bruk av verbalspråk skal likevel ikke gjennomføres med akademisering. Den positivistiske akademiseringen har ført til protester fra estetiske fagmiljøer i Norge. Men det er ikke slik at kreative praktiske fag ikke vil ”tenke” – men de vil *tenke selv*. Vi trenger en ny funksjon for språket i estetiske fag, ikke den *positivistisk-akademiske* (å betrakte), men den *refleksjonistiske* (å skape), hvor det som er ”mellom linjene” er like viktig, og hvor følelser respekteres.

Språk er et felles, men fleksibelt verktøy. Institusjonalisering av språket skal ikke bety monopolisering. Språk er et dynamisk system som først og fremst skal føre til forståelse og erkjennelse, men vi kan ikke regne med at alt skal kunne formidles gjennom verbalt språk. Det er essensielt for estetiske fag at det som er umulig å si, er det som ble forsøkt verbalisert, men ikke lot seg verbalisere og derfor ikke kan sies, men må vises. Ikke på grunn av begrenset vokabular, men fordi det er en fortsatt *genuin før-språklig*<sup>34</sup> *erfaring*.

Vi må ta vare på det holistiske, humanistiske, det uforutsigbare og det ”unsayable” i skolen. KunstLaben er en **alternativ måte å undervise på** som forhåpentligvis fører til **alternativ kunnskapsproduksjon**.

---

<sup>33</sup> Skolereformen 2006 i Norge, kalt Kunnskapsløftet, fokuserer på ferdigheter som å skrive, lese og regne.

<sup>34</sup> Her refererer jeg til modellen, figur 5. *Et dynamisk system av språklige virtuelle erfaringer i fusjon med opplevde erfaringer*, hvor opplevde erfaringer ikke trenger å være genuine, men kan være resultat av både opplevelse og verbalisering. Genuin erfaring i denne artikkelen er *undring*.

- Bastos, F. (2010). Language. *The Journal of the National Art Education Association*, 63(3).
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling: understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Bjålie, J. G., Sand, O., Haug, E., & Sjaastad, Ø. V. (1998). *Menneskekroppen: fysiologi og anatomi*. Oslo: Universitetsforl.
- Bourriaud, N. (2009). Altermodern Manifesto. Postmodernism is dead. Hentet 25.06, 2010, fra <http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/manifesto.shtm>
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. (2008). The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences Hentet 05-10, 2010, fra <http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html>
- Gleick, J. (1998). *Chaos: making a new science*. London: Vintage.
- Grendstad, N. M. (14.05.10). Hva er egentlig konfluent pedagogikk? Hentet 14-05, 2010, fra <http://www.gestalt.no/index.asp?id=28507>
- Grendstad, N. M. (1982). *Å lære er å oppdage: glimt fra konfluent undervisning*. Bergen: Norsk Lærerakademi.
- Haarberg, J. A. (2010). Kunngjøringstekst 2010. Stipendprogramet for kunstnerisk utviklingsarbeid. *Kunsthøgskolen i Bergen* Hentet 23.10, 2010, fra <http://www.kunststipendiat.no/index.php/stipendprogram/kunngjoeringstekst>
- Heidegger, M. (2007). *Varen og tid*. [Oslo]: Bokklubben.
- Hjort, B. (2003). Drawing, Knowledge, and Intuitiv Thinking: Drawing as a Way to Understand and Solve Complex Problems. I J. L. Casti & A. Karlqvist (Red.), *Art and complexity* (59-62): Boston : Elsevier.
- Hubard, O. M. (2010). Tree Models of Dialogue about Works of Art. *Art Education*, 63(3).
- Kaila, J. (2009, 18.05). The Obscure Object of desire. *Art & Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods* Hentet 18.05, 2010, fra <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/kaila1.html>
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E., & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag - ny praksis?* (Bind 03/2003). Notodden: Telemarksforskning.
- Kjørup, S. (2010). Kunstneren, forskeren og stipendiaten. *Billedkunst*, 2010(2).
- Kosuth, J., & Guerico, G. (1991). *Art after philosophy and after: collected writings, 1966-1990*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Torun-Poznan: Wydawnictwo Edytor.
- Meyer, S. (2006-2007). Stipendprogrammet kommet for å bli. *Årsbok KHIB* Hentet 18.05, 2010, fra <http://www.khib.no/index.php/khib/KU-FoU/Publikasjoner/AArbok-2006-2007/Stipendprogrammet-kommet-for-aa-bli>
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nyeng, F. (2006). *Følelser: i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Abstrakt forl.

- Næss, A., & Haukeland, P. I. (1998). *Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforl.
- Parsons, H. L. (1969). A Philosophy of Wonder. *Philosophy and Phenomenological Research* Hentet 28.09, 2010, fra <http://www.jstor.org/pss/2105923>
- Ravn, I., & Emmeche, C. (1996). *Nye vitenskaper - nye ord: 200 oppslagsord fra attraktor til økosystem*. Oslo: Universitetsforl.
- Richard H. Donald W. Zimmerman, B. D. Z., Donald Ross (2003). Charles Spearman: British Behavioral Scientist Hentet 18.05, 2010, fra <http://www.human-nature.com/nibbs/03/spearman.html>
- Rimstad, Å. (2010). *Samtidskunst og undervisning. Vegleing og vurderingdpraksis i skolen, tradisjonar og utfordringar.*: Institutionen for estetiskaamnen, Umeå universitetet.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Robinson, K. (2009). *The element: how finding your passion changes everything*: Allen Lane.
- Rudi, J. (2009). Soundscape, lyd, hørsel og lytting Hentet 08.05, 2010, fra <http://users.notam02.no/~joranru/Soundscape/index.html>
- Sady, W. (1995). Wstep do Traktatu logiczno-filosoficznego Wittgenstein. *Zycie i dzieło*. Lublin: Daimonion.
- Sale, T., & Betti, C. (2007). *Drawing: a contemporary approach*. Belmont, Cal.
- Sliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*: Oficyna wydawnicza "Impuls", Krakow.
- Stanford, U. (Red.). (2007) Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Tatarkiewicz, W. (1981). *Historia Filozofii* (Bind 3): Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A Dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Watts, A. (Writer) (1960). The Nature of Consciousness: YouTube.
- Wilson, S. (2010). *Art + science now: how scientific research and technological innovation are becoming key to 21st-century aesthetics*: Thames & Hudson.
- Wittgenstein, L., Pears, D., McGuinness, B., & Russell, B. (2001). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge.