



Fagdidaktikk for lærerutdanneres undervisningsforberedende praksis

Et a/r/totek og en modell for a/r/tografisk (ut)forskning

Anne Guro Schmidt Antun¹

NLA Høgskolen

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis i kunst og håndverk. Undersøkelsen er erfaringsbasert og auto-etnografisk. Praksisen undersøkes og tolkes i en a/r/tografisk metodologisk ramme. I tolkningen av materialet bruker jeg fenomenologisk hermeneutikk og den hermeneutiske sirkelen. Forskningsspørsmålet er: *Hvilke momenter er virksomme i et a/r/totek og hvordan kan de innpasses i en modell for didaktisk (ut)forskning?* Den undervisningsforberedende praksisen karakteriseres av at lærerutdanneren utvikler og skaper et arkiv jeg begrepsmessig kaller for a/r/totek. Artefakter er sentrale, og momentene som er virksomme i a/r/toteket er *undervisning*, *graphein* (tekst) og *formgivning*. Fra hver av disse utvikler det seg *dannende betydning*, *immateriell betydning* og *materiell betydning*. Modellen for didaktisk (ut)forskning er prosessbasert og bidrar til å utvide perspektiver for meningsskapende virksomheter og danning i faget kunst og håndverk.

Nøkkelord: undervisningsforberedende praksis, lærerutdanner, kunst og håndverk, didaktikk, a/r/totek, modell for didaktisk (ut)forskning, a/r/tografi

¹ anne.antun@nla.no

© 2025 The author(s). This is an open access article published under the CC-BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). The article is peer reviewed.

Innledning

I denne artikkelen vil jeg utvikle fagdidaktikk for lærerutdanneres undervisningsforberedende praksis. Den praksisen kan skje både før, under og etter undervisning. Innenfor pedagogiske disipliner handler det om den reflekterende praktiker, *i* og *etter* handling (Schön, 2013). Innenfor en kunstfaglig praksis handler det ytterligere mer utdypende om hva Rita L. Irwin og Stephanie Springgay (2008) betegner som en pågående *living inquiry* (Irwin & Springgay, 2008, s. xxv). Praksisen blir belyst gjennom en *a/r*/tografisk ramme (Irwin et al., 2024; Springgay et al., 2008). Som følge av denne praksisen, har jeg utviklet et begrep, *a/r/totek*, og en modell for *didaktisk (ut)forsking* som jeg utdyper videre i denne teksten.

Målgruppen for begrepet og modellen er fagfeller i lærerutdanningsprofesjonen som driver med kunstbasert forsknings- og utviklingsarbeid (Barone & Eisner, 2012; Østern, 2017). Videre tror jeg at både begrepet og modellen kan tjene som et verktøy for lærerstudenten og nye lærere. Teoretiske modeller skal speile sentrale sider ved praktisk og erfart virkelighet, men være generelle og abstraherte for det fenomenet de søker å beskrive (Kvernbekk, 2005). Slik kan de virke som tenke- og handlingsverktøy, uten å utgjøre en norm eller «oppskrift». Modeller tjener som idégrunnlag for didaktikere, og derfor håper jeg at begrepet *a/r/totek* (*a/r/totheke*) og modellen for *didaktisk (ut)forsking* kan være et bidrag til feltet. Empirien er basert på min mangeårige erfaringsbakgrunn som lærerutdanner i det norske skolefaget kunst og håndverk. Det empiriske materialet består av egenproduserte artefakter, artefakter jeg har arvet og/eller funnet, notater og undervisningsopplegg. Eksempelene i materialet omhandler det tekstilfaglige, håndverk, design og uttrykk.

Som skolefag har kunst- og håndverksfaget en faglig base bestående av byggesteinene (1) *form, farge og komposisjon*, (2) *materialer, redskaper og teknikker* og (3) *kunst, design og arkitektur* (Nielsen, 2019, s. 20-30). Fagets kjernevirksomhet er «å skape og studere artefakter i kontekst» (Nielsen, 2019, s. 18). Begrepet artefakt er etymologisk fra latin *arte factum* og betyr 'gjort ved håndverk' ("Artefakt," u.å.). Faget har derfor i stor grad en objekt-relatert kunnskapsbase. Som kulturfag preges faget av prosessbasert innsikt, forståelse og kunnskapsutvikling, men også langvarige kunnskapsbaser om blant annet håndverk, selv om håndverk også er under utvikling. Fagets håndverksside har et filosofisk aspekt, men også solide kunnskapsbaser for logistikk og produksjon (Noll, 2021; Sennet, 2009; Singer, 2011).

I læreplanen for faget er *kunst- og designprosesser* ett av fire kjerneelementer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik er estetiske skapende prosesser også en sentral side av faget, som del i frembringelsen av gjenstandskulturen. Dette aspektet

aktualiserer denne tekstens begrepsbidrag, *a/r/totek* og spørsmål som *hva* er eller kan et *a/r/totek* være, og *hvordan* kan det være nyttig og relevant i lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis?

Her blir lærerrollen viktig. Som lærerutdanner i grunnskolelærerutdanningene utgjør fagdidaktiske refleksjoner en kjernevirksomhet for meg, jamfør blant annet den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Undervisningen har et formål, og fra et overordnet perspektiv handler det om *danning*, jamfør læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) sin overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Danning som begrep vil jeg komme tilbake til senere i denne teksten. Ved å innta en *a/r/tografisk* posisjon i møte med det empiriske materialet, vil jeg undersøke *a/r/tografiens* muligheter knyttet til undervisningsforberedelser. Her dreier det seg om lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis i kunst og håndverk i spenn mellom kunstfaglig *a/r/tografisk* utforskning og profesjonsfaglig rammeverk. Med kunstfaglig vektas en *utøvende* praksis, og med profesjonsfaglig vektas *fagdidaktiske perspektiver*.

Problemstillingen for artikkelen er: *Hvilke momenter er virksomme i et a/r/totek og hvordan kan de innpasses i en modell for didaktisk (ut)forskning?*

Forskning i feltet og egen posisjonering

At lærerutdanneren selv har en utøvende praksis, gjerne som *a/r/tograf*, med tett forbindelse til sin undervisningspraksis, kommer til syne hos Astrid Hus (Hus & Riis, 2020). Hus har lang erfaring fra faglærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). I Hus & Riis' (2020) artikkel *Å fange med blikket og kjenne med hendene: Utstilling som skapende prosess og didaktisk grep* eksemplifiseres hvordan Hus gradvis utvikler en utstilling gjennom en undervisningsperiode i tekstil.

Studentene får ta og kjenne på artefaktene; de kan studere sømtekniske løsninger og materialbruk gjennom Hus sin utstilling av artefakter. Hus uttrykker følgende om betydningen ved en slik arbeidsform: «Å leite fram materiale til ei utstilling er ei viktig førebuing for meg som undervisar, kor det skapande arbeidet hjelper meg inn i eit tema.» (Hus & Riis, 2020, s. 1). Hus nevner ikke eksplisitt artefaktenes tilblivelse, likevel har jeg inntrykk av at de både kan være selvlaget, funnet, arvet, kjøpt og samlet. Det er *gjennom* både skapende prosess og tingene som tekstile artefakter at Hus aktiverer sin egen undervisningspraksis. Ingvard Bråten (2020) underviser også i lærerutdanningen, og i et essay reflekterer han omkring ting og kunnskapsorganisering. Han problematiserer og reflekterer rundt «utenkte sammenhenger» (Bråten, 2020, s. 1). Han erkjenner selv å ha vært en samler hele livet og ser det hele i et filosofisk perspektiv, med et skråblikk på cellekontoret, forbi

standardisert akademisk bruk og innredning. Hvordan han eventuelt bruker ting-samlingen sin i tilknytning til undervisning får vi ikke vite. Uten at mine to kollegaer definerer sine samlinger som *a/r/totek*, er jeg nå på sporet av en begrepsdefinisjon.

Ting opptar plass, og man tar gjerne vare på dem fordi de har en verdi. Dersom en samling overskrider en viss mengde, oppstår det behov for å skape orden og struktur. Det brukes ulike benevnelser på slike faste strukturer. Et arkiv er tradisjonelt sett et «oppbevaringssted for dokumenter, bilder, filmer e.l. som har (historisk) betydning for et land, en by, en institusjon o.l.» ("Arkiv," u.å.). Samlinger organiseres etter en bestemt orden, slik som i et bibliotek, «forråd av bøker» (Bibliotek, u.å.). Her kommer begrepet artotek til nytte, med betydning «samling av (billed)kunst til utlån» ("Artotek," u.å.). Samlingenes funksjon er å organisere for utlån og retur, samt å tilgjengeliggjøre dem for allmuen.

Kunstverket «Søppelmannen (Mannen som aldri kastet noe)» av Ilya Kabakov (1933-2023) er organisert som et slags arkiv. Verket er en installasjon utformet som en leilighet fra en realistisk russisk-kommunistisk tidsepoke. Den er innredet for en tenkt person som samler på søppel og ubrukelige ting. Ifølge Ingvild Krogvik (u.å.) er Kabakovs metode «blitt kalt et montasjeprinsipp der kunstneren samler gjenstander, bilder og tekster som tilskueren kobler sammen til en fortelling». Deler av installasjonen utgjør et arkiv, sirlig systematisert og merket, slik man vanligvis gjør med samlinger av nobelt innhold og karakter. Som lærerutdanner formidler Hus (Hus & Riis, 2020) konkret og praktisk sin særegne undervisningsforberedende praksis. Dette gjør hun alene før undervisningsøktene, og ikke sammen med studentene. I likhet med kunstneren Kabakov organiserer, sorterer og sammenstiller Hus artefaktene til en helhetlig formidlingssituasjon for sine studenter. På sett og vis låner hun ut fra sin personlige lærerutdanner-samling, i tråd med et bibliotek/artotek-prinsipp. Utover Hus' eksempel finner jeg begrenset forskningslitteratur i skjæringspunktet mellom *a/r/tografisk* metodologi og lærerutdanneren sin egen skapende praksis i tilknytning til undervisningsforberedelser.

I den engelske litteraturen har jeg avgrenset meg til kilder fra Rita L. Irwin og hennes krets da jeg oppfatter disse som sentrale i utviklingen av den *a/r/tografiske* metodologien (Irwin et al., 2006; Irwin et al., 2024; Springgay et al., 2005). I *a/r/tografisk* og kunstbasert forskningslitteratur finner jeg naturlig nok en bredde av skapende, noen ganger kunstproduserende, og utforskende handlinger, ja nærmest arbeidende gjøremål. Det gås, (Triggs et al., 2014), det løpes (Illeris et al., 2022), det diktes (Engesnes, 2023), det tegnes (Sjøvoll & Grothen, 2022), det males (LeBlanc & Irwin, 2020), det fotograferes (Myhre & Waterhouse, 2023), det visualiseres (Letnes, 2017), det skrives/tegnes/limes i skissebøker (Irwin, 2013), det lages artistbooks

(Stana, 2022), det samles på og organiseres artefakter (Bråten, 2020) – ofte gjøres flere ting i kombinasjoner. Gjøre målene er av flere slag, som fremgangsmåter og metoder, før, gjennom (i) undervisning og/eller forskning. Med tanke på artikkelens problemstilling er jeg særlig opptatt av *forberedelsen* som *et ledd* før undervisning.

Boka *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (Myhre & Waterhouse, 2023) er et eksempel der a/r/tografi brukes for å utvikle ny teori og metoder som er tilpasset praksiser i barnehagefeltet. Derigjennom har jeg funnet den a/r/tografiske utforskende praksisens styrke. Den kan bistå i å utvikle teori og begreper, spesielt i min kontekst: lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis. Også Tone P. Østern (2017) viser at kunstpraksiser som forskningsform kan bidra til å utvikle metodologi underveis, som en *prosess*, og avslutningsvis fremstå som et *produkt* (Østern, 2017, s. 8). Med bakgrunn i dette er det relevant å bruke a/r/tografi i undersøkelse av den praksisen lærerutdanneren følger i forbindelse med undervisningsforberedelser i praktisk kunstfaglig sammenheng.

Fra artotek til a/r/totek

Begrepet *a/r/totek*, likelydende på engelsk, *a/r/totheke*, har jeg ikke kunnet oppdrive i a/r/tografi-metodologisk forskningslitteratur. Det er gjennomført et systematisk søk i Google, Google Scholar, EBSCO og Web of Science etter begrepet på både engelsk og norsk, med og uten skråstreker. Det ble ikke funnet noen treff på begrepet når det inneholder skråstrek. Ellers ble det funnet få treff knyttet til begrepets opprinnelig bruk, uten skråstreker mellom bokstavene a, r og t. Artotek uten slike skråstreker har en kjent betydning som kunstsamling for utlån ("Artotek," u.å.). I norsk sammenheng fikk Artoteksentralen et oppsving i 1983/84 etter initiativ fra Norske Grafikere og tett samarbeid med Statens bibliektilsyn (for folke- og skolebibliotek). En gruppe på tre – en bibliotekar og to billedkunstnere – etablerte og organiserte grafikksamlinger for utlån. Senere ble også annen original billedkunst lagt til (Ericson, 1985). Artoteksentralen eksisterte i perioden 1978-1992, men hadde røtter i en lengre tidslinje før det, knyttet til kunstnerdrevet formidlingsarbeid (Brekke, 2007). I min sammenheng knytter jeg artotek opp mot a/r/tografi. Slik ivaretar begrepsbidraget *a/r/totek* a/r/tografiens tre sammenfallende roller som kunstner/forsker/lærer. I tillegg kobler jeg a/r/totek-begrepet til meningsdimensjoner som kan oppstå i tråd med en a/r/tografisk utforsking: «where meanings reside in the simultaneous use of language, image, materials, situations [...]» (Irwin & Springgay, 2008, s. xix).

Videre vil jeg vise hvordan jeg utvikler begrepet *a/r/totek* i henhold til forskerspørsmålet: *Hvilke momenter er virksomme i et a/r/totek, og hvordan kan de*

innpasses i en modell for didaktisk (ut)forskning? Først vil jeg plassere undersøkelsen i en metodisk ramme.

Metode og empirisk materiale

Det er den erfaringsbaserte praksisen i min lærerutdannergjerning som danner grunnlaget for det empiriske materialet. En slik undervisningsforberedende praksis krever en del tid, og er av det mer omfattende slaget. Det betyr at jeg ikke har anledning til å ha en slik praksis *hele* tiden. Materialet består av artefakter, auto-etnografiske fortellinger, refleksjoner, tegninger og foto som samles i et arkiv. Arkivet presenteres i form av en digital skissebok som er tilgjengelig på tidsskriftets nettside. Figur 1. viser et lite utdrag fra den. I korte trekk er innholdet delt i fire tekstilfaglige deler (1) *kulturarv* – tekstilt håndarbeid som min mor laget som lærerstudent i 1956-1957, (2) *tilbakeblikk* – fortellinger og artefakter fra egen barndom, (3) *håndverk & design* – egenproduserte artefakter og (4) *fagdidaktikk* – eksempel på arbeidsoppgaver og studentbesvarelser. Utvalget i digital skissebok er gjort med henblikk på å vise noe fra hver del. Fra dette arkivmaterialet er det jeg identifiserer momentene som er virksomme i ett (mitt) *a/r/totek*.



Figur 1. Utdrag fra *a/r/totek*. Foto: Anne Guro Schmidt Antun

Jeg forstår *a/r/tografiens* kunnskapssyn som grunnleggende prosessbasert og det rhizomatiske aspektet som et særlig kjennetegn (Deleuze & Guattari, 1987/2013; Irwin & Springgay, 2008; Smith, 2024, s. 115). Et annet viktig kjennetegn er en forskerinnstilling som *living inquiry* (Irwin & Springgay, 2008, s. xxv; Smith, 2024, s.

117). Jeg forstår det som å stille seg åpen, ha (undrende) spørsmål til livet, i alle dens fasetter, der en selv er en forskende deltager. Slik forskning er fenomenologisk fundert, forskeren kan både frembringe og tolke resultat, men «funn må forstås i den sammenheng de har oppstått i, og ut fra det ståsted forskeren har hatt» (Halvorsen, 2007, s. 21). Her støtter jeg meg på fenomenologisk hermeneutikk, som ligger nær kunsthøgskoleforskning og tolkning (Halvorsen, 2007, s. 20-22). I undersøkelsen benytter jeg meg av auto-etnografisk metode (Ellis et al., 2011). I tradisjonell vitenskap søker en gjerne sannhet, men i en artistisk forskningsstilnærming er man «mer opptatt av å skape mening» (Halvorsen, 2007, s. 23). I en tolkende prosess av materiale støtter jeg meg både på kunstpraksis som meningsskaping (Østern, 2017) og fenomenologisk hermeneutikk (Halvorsen, 2007, s. 18-24). Jeg veksler mellom å stå på utsiden og innsiden av materialet. Enten det gjelder tekster eller fenomener, krever forståelse og tolkning en gjentagende prosess, også kalt for den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2012).

Etter Hans-Georg Gadamer (2012) teori om *for-forståelse* i møte med materialet, blir det nødvendig å tilkjenne hvilke briller som brukes i studien av materialet. I a/r/tografisk metodologi ligger det til grunn at en og samme person kan inneha tre samtidige og parallelle roller som kunstner, forsker og lærer (a/rtist, r/esearcher, t/eacher) (Irwin & Springgay, 2008, s. xxi). Som lærerutdanner er det her didaktikerens blikk som er det førende, slik forsterkes t-en i a/r/tografien for meg. Som en annen lærerutdanner formulerer det: «Selv om alle de tre identitetene hele tiden er en del av meg, er det alltid en av dem som plasserer seg i førersetet» (Letnes, 2017, s. 115). Ved å studere det empiriske materialet innenfor en a/r/tografisk ramme, undersøker og tolker jeg hvordan det kan bistå meg og bidra til utviklingen av ny forståelse av didaktikk i forhold til forskerspørsmålet. Materialet som presenteres i form av en digital skissebok inneholder et utvalg innenfor denne artikkel-rammen – men jeg har mer, fra andre materialfelt, artefakter og kunsthøgskolefaglige uttrykk.

Fra dette artikkelavgrensede utvalget har jeg identifisert tre momenter som er virksomme i et a/r/totek: *undervisning*, *formgivning* og *grapehin*. Man kan se det som en innhegning av selve materialet, med kriterier for hva som kan innpasses, både her og senere, i min a/r/totek-utvidelse. I artikkelteksten videre vil jeg utdype de tre momentene, og hvordan betydningsdimensjoner gir seg til kjenne.

Undervisning og dannende betydning (danning)

I en helhetlig sosialiseringsteori kan en definere tre ulike læringsmåter (A) den empiriske, (B) den estetiske og (C) den diskursive (Austrius & Sørensen, 2006, s. 83-

105). Den empiriske viser til den kroppsbaserte og sanselige læringsmåte, direkte i møte med verden. Den estetiske bygger på den empiriske, men føyer til hvordan en anvender en estetisk-symbolisk form for å uttrykke og meddele seg om verden. Den siste, diskursive, bygger videre på både den empiriske og den estetiske uten at disse mister sin betydning og settes ut av spill. Her bruker man «logisk tenkning, analyse og diskursiv sprogbruk» (Austling & Sørensen, 2006, s. 86). I følge Benny D. Austling og Merete Sørensen (2006) baserer disse tre seg på hverandre i rekkefølgen A-B-C, men likevel uten å utgjøre et hierarki. Fra dette vil jeg trekke en linje til danning.

Lærerutdanneren underviser studenter i en profesjon, forbereder dem på et yrke, gjennom et fag. Studenter skal tilegne seg både fagkunnskap, fagdidaktikk og pedagogisk kompetanse. I et kunstfag vil alle de tre læringsformene støttes. Ifølge Ingerid S. Straume (2016) bør enhver diskusjon om danning forstås dit at «*utdanning [er] noe mer enn læring*» (Straume, 2016, s. 48). Da blir danning summene av delene, og litt til. I forbindelse med danning snakker man gjerne om en dobbelt karakter – på den ene siden tenker man seg danning som *et mål*, på den andre siden tenker man seg danning som en prosess og sånn sett *et middel*. Men disse to bør stå i et balansert forhold, for med utelukkende mål der fremme innebærer danning «en uselvstendig og lite refleksiv tilnærming til fenomenet» og danning som bare prosess vil bli «retningsløs» (Straume, 2016, s. 49). I denne teksten er det et spørsmål om hvordan man skal se for seg danning, i møte med et *a/r/totek* – og lærerutdannerens (ut)forskende praksis.

I min *a/r/tografiske* tilnærming preges lærerrollen av lang undervisningserfaring og didaktisk tenkning. Mitt didaktiske utgangspunkt vil jeg presentere gjennom den fagdidaktiske modellen *Tegneblyanten* (Antun, 2022). Den har jeg utviklet basert på den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven som eleven/studenten arbeider med for å lære faget, se figur 2. I denne modellen brukes Klafki sin kategoriale danningsteori som begrunnelse for å dele det faglige innholdet i to grupper (Klafki, 2001; Straum, 2018). Den ene gruppen er knyttet til material danningsteori med vekt på *innhold* som en objektiv størrelse. I *Tegneblyanten* utgjør denne type faginnhold kategoriene *metode*, *formspråk* og *materiale-redskap-teknikk*. Med objektiv størrelse menes det at det faglige innholdet ligger relativt fast, konkret og praktisk forankret. Den andre gruppen er knyttet til formal danningsteori med vekt på individet og de subjektive størrelsene. Med subjektive størrelser menes det faglige anliggender som kan vekke sider hos eleven/studenten, slik at vedkommende blir personlig berørt og engasjert i møte med innholdet. I *Tegneblyanten* utgjør den type faginnhold kategoriene *livskilde*, *budskap* og *lek*. Innhold som *metode*, *formspråk* og *materiale-redskap*-

teknikk kan studeres og læres på en ganske teknisk måte. Innhold som *livskilde*, *budskap* og *lek* berører på et mer personlig plan.



Figur 2. Modell *Tegneblyanten*, fagdidaktikk for den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven (Antun, 2022)

Livskilde er fagets inntrykksside og dekker inspirasjonskilder som kunst, formkultur, natur, livet selv og livssyn, både a-religiøst og religiøst. *Budskap* er fagets uttrykksside, det som kommuniseres til, fra og mellom mennesker. *Lek* er den skapende prosessens personlige, lystbetonte drivkraft og engasjement. I kategorial danningsteori reflekteres en viktig sammenheng mellom objektive og subjektive størrelser i faginnholdet:

Dobbeltsidig åpning er essensen i Klafki sin kategoriale danningsteori. Her står undervisningens innhold – det objektive, og individet – det subjektive, vis a vis hverandre. Mellom disse to kan det oppstå en åpning under forutsetning av at det på den objektive siden blir synlig et innhold av allmenn avklarende kategorial art, og at dette på den subjektive siden mottas som kategorier av innholdets etos (verdier, særpreg, ideal). (Antun, 2022, s. 49)

Kategorial danning er *dybdelæring* og gjennom det eksemplariske prinsipp vil undervisningen senere kunne være overførbart til lignende og/eller ukjente komplekse situasjoner. Dybdelæring er forankret både i læreplanens overordnede del og i forarbeidet til denne (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2015:8). Danning kan på denne måten bli en normativ størrelse, og derfor er alle læreplaner «svært normative», da de «sier noe om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger samfunnet ser på som verdifulle, ønskelige og nyttige» (Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 147).

I møte med a/r/tografisk (ut)forskning blir kategorial danning konfliktfylt. Dette kolliderer med ideen om at man i a/r/tografiske prosesser ikke skal ha absolutter eller kriteriebaserte rammer eller føringer (Springgay et al., 2005, s. 902). For å løse

denne kimen til konflikt mellom didaktikken i *Tegneblyanten* og møtet med a/r/tografi, velger jeg å se til modellens motsatte ende, *verdigrunn*, siden danning angår verdier. Disse to forholdene, danning og verdigrunn, ligger til grunn for all undervisning. Gert Biestas (2020) teori om *subjektivering* kan muligens balansere det ut. I Biestas (2020) artikkel fra 2020 kaster han ikke vrak på utdanningens oppdrag med kunnskapsformidling (*qualification*) og sosialiseringssoppgave (*socialization*), men hans anliggende er å styrke utdanning i retning av dannelsesbegrepet subjektivering (*subjectification*).

Undervisningen skal være av en slik art at eleven/studenten kommer i kontakt med ekte utfordringer der noe reelt står på spill. Biesta fremhever tre konkrete og praktiske sider ved ansvar i forbindelse med denne typen prosesser: (1) *interruption*, (2) *suspension* og (3) *sustenance*. Slik jeg forstår dette, innebærer det i korte trekk (1) å tillate forstyrrelser og avbrudd, uavhengig av planlagte planer, videre (2) å ha stopp-punkter og midlertidig stans, ta tiden tilbake og roe ned for å kunne fordype seg og reflektere, og til sist (3) å gi næring til prosessen slik at eleven/studenten blant annet utholder de krevende sidene av prosessen (Biesta, 2020, s. 98). Jeg forstår Biesta slik at det er nødvendig å tre ut av en konstruert utdanningsvirkelighet preget av produktivitetskrav/-tvang, og heller gi tid for fordypning som oppleves ekte for eleven/studenten. Videre er *subjektivering* en dannelsesprosess som gir elevene/studentene muligheten til å være subjekter i sin egen tilværelse, og ikke objekter for oppfyllelse av en målstyrt utdanningsplan. Biesta ser slik utdanning/danning ved *subjektivering* som en åpen prosess: *an open process* (Biesta, 2020, s. 102). Det åpne ved denne prosessen kan presiseres slik:

But it is also a very practical question, in that in education we should make room for students' sense-making — which teachers indeed cannot do for their students — and for exploring the unknown or the not-yet-known. (Biesta, 2020, s. 103)

Et slikt dannelsesstadium som *subjektivering* ser ut til å harmonere bedre med en a/r/tografisk prosessbasert praksis enn Klafkis danningsteori. Klafkis danningsteori bidrar til å forsterke det Biesta oppfatter som problematisk – et objektivt lærestoff som nærmest praktiseres på elevene/studentene, og der betydnings- og meningsdimensjoner allerede er gitt. Men siden det i en kategorial dybdeforståelse forutsettes at elevene/studentene blir berørt og treffes av lærestoffet på en personlig måte, både affektivt og kognitivt, så oppfatter jeg at det likevel er noen likheter. Slik blir læringsmåter fra de innledende perspektivene i dette kapittelavsnittet aktuelle: den empiriske, den estetiske og den diskursive læringen (Austring & Sørensen, 2006), alle viktige bidrag til danning, enten det er dybdelæring eller subjektivering.

I kunst og håndverk er læren om det gylne snitt et relativt fast faginnhold (Nielsen, 2019, s. 21-22). Det gylne snitt er et matematisk prinsipp² for formfordeling på en flate³ slik at det viktige tre fram, mens det mindre viktige trer i bakgrunnen. Det er en verdi. Uttrykket *gyllent* viser til en klassisk standard. Sideslles alt har ingenting verdi, det er gjensidig utelukkende. Slik vil man i didaktisk tenkning om danning gjøre vurderinger og veie for og imot den ønskede effekten, formålet med undervisningen. Lærerutdanneren, og lærere generelt, har muligheten til å sette mål som aldri kan måles (vurderes). Jeg vil si at det nærmest er nødvendig hvis man skal ivareta perspektiver fra danning som *subjektivering*. Det som ikke er så innlysende, er at det også gjelder dybdelæring. For i en slik danning skal man ivareta at noe av innholdet bør oppleves og erfares som aktuelt, nært og virkelig for elevene/studentene dersom det skal skje en kategorial danning. Det ligger utenfor lærerens mandat å styre det.

I en a/r/totek-praktiserende undervisningsforberedelse tenker jeg at en didaktiker søker å berede grunnen for ulike innfallsvinkler til undervisnings innhold. Slik kan ulike dannelsperspektiver vektas og veksles, med hensikt å styrke det ene og/eller det andre. Didaktisk (ut)forskning innebærer dermed å undersøke og planlegge for danning.

Formgiving og materiell betydning

Å skape og studere artefakter i kontekst (Nielsen, 2019) innebærer alle tre læringsmåter: den empiriske, den estetiske og den diskursive (Austling & Sørensen, 2006, s. 83-105). Det handler om erfaring med og forståelse for formgiving og materiell betydning. I møte med konkrete og fysiske artefakter oppstår gåter og innsikt. I min samling, a/r/toteket, finnes en tekstil prøvelapp fra lærerkofferten anno 1956 som jeg lenge ikke kunne forstå poenget med. Prøvelappen demonstrerer tre forskjellige teknikker, se figur 3.

² Wikipedia-bidragstere. (2023, 10. oktober). Det gylne snitt. I Wikipedia, den frie encyklopedi. Hentet 23. juni 2025 fra https://no.wikipedia.org/wiki/Det_gylde_snitt

³ Brukes også i tredimensjonal formgiving.



Figur 3. Lappelapp. Foto: Anne Guro Schmidt Antun

Jeg måtte nærmest lukke øynene og kjenne etter for å forstå med hvilken presisjon det var klippet i teksten og reparert og lappet til det usynlige. Dette var gjennomført både i midten og i et hjørne av teksten. En synlig hvit tråkletråd er tilført for å markere og vise det. Motsatsen til en slik måte å reparere og skjule hull og/eller rift, er den japanske *boro*-teknikken, hvor man søker å fremheve reparasjonen (Näumann et al., 2020). For Hus (Hus & Riis, 2020) er tilgjengeliggjøring av de fysiske artefaktene nødvendig for at studentene skal utvikle sansbar innsikt, forståelse og kunnskap. Fysiske artefakter er bærere av kultur som mote/tradisjon/kunnskap/oppskrift og mer. De er gåter, med spørsmål som hvordan og hvorfor.

Å skape og studere artefakter i kontekst synes for meg som en ultimat *a/r/tografisk* beskjeftigelse. Den er praktisk skapende, krever kroppslig (empirisk), kognitivt og emosjonelt engasjement (estetisk) og samtidig diskursiv praksis (diskursiv). Men den må være åpen nok for å tilfredsstille *a/r/tografi* som rhizomatisk prosesser (Irwin & Springgay, 2008; Springgay et al., 2005, s. 902). *A/r/tografi* handler blant annet om å være til stede «with an attention to the *in-between* where meanings reside in the simultaneous use of language, image, materials, situations, space and time» (Irwin & Springgay, 2008, s. xix). Det er det komplekse, med flere lag av betydninger, som metodologien åpner for å undersøke. For å forklare forbindelser og sammenhenger viser man i *a/r/tografisk* metodologi til det filosofiske konseptet rhizome (Deleuze & Guattari, 1989): «A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo» (Deleuze & Guattari, 1989, s. 25).

Som faglærer er jeg interessert i å utvikle mitt a/r/totek på forskjellige måter. Jo rikere a/r/toteket er, desto lettere er det å utnytte og ivareta oppdraget med fokus på danning, samt oppgaven som kulturbærer og -forvalter (Halvorsen, 2004, 2017). I tillegg til rhizomatiske oppdagelser trenger jeg å inkludere artefakteproduksjon som er mer lineær i tanke og handling, som innebærer konvergent tenkning (Lerdahl, 2007). Et slikt eksempel fra mitt a/r/totek er kunnskap om fem forskjellige måter å felle av tå på en strikkesokk, se figur 4. Denne kunnskapen er til hjelp i design som estetisk uttrykk og formtilpassing. Didaktisk (ut)forskning innebærer å undersøke artefakter og artefaktproduksjon, og få innsyn og vidsyn i materiell betydning av mange slag.



Figur 4. Strikking og tåfelling. Foto: Anne Guro Schmidt Antun

Graphein og immateriell betydning

I kunst og håndverk er ikke det verbale og tekstspråklige den fremste uttrykksformen. Derfor kan *-grafi*, i a/r/tografisk metodologi, brukes til å komme i bevegelse med artikuleringsprosjekt. Etymologisk kommer *-grafi* fra gresk *graphia*, avledet av *graphein* 'skrive'. ("Grafii," u.å.). Grafii kobles også til bilde som blant annet litografi, fotografi m.m. I a/r/tografi kan *-grafi* være mer enn tekst og innlemme annen visuell uttrykksform som blant annet tegning, bilde, foto osv. (Springgay et al., 2005). For å unngå miskommunikasjon mot artikkelens a/r/totek-begrep, velger jeg å skille mellom *formgiving* som artefakteproduksjon, og *graphein* som å skrive, dikte, fortelle og notere, altså verbalspråklige handlinger. I auto-etnografisk metode brukes *-grafien* som en mulighet for å formidle *prosess*, det å finne innsikt, men også som *produkt*, det å presentere resultat (Ellis et al., 2011). Det gjør at elementer fra *graphein*-

prosessen kan legges inn i a/r/toteket så vel som innlemmes i forskerteksten. I det neste vil jeg konkret vise hva som skjer når jeg som a/r/tograf stiller meg åpen i møte med mitt a/r/totek-baserte materiale.

Eksempel på en rhizomatisk pop-up

Det dukker opp et minne fra tidlig barndom knyttet til erfaring og opplevelse med farge. Gjennom en auto-etnografisk fortelling har jeg, i tråd med Carolyn Ellis' (1999) begrepsbruk *heartful autoethnography*, skrevet fortellingen i en mer poetisk form. Ellis kombinerer ordene hjerte (heart) og poesi (art) til uttrykket *heartful autoethnography* for å peke på den betydningsfulle relasjonen mellom form og innhold, med formål om å engasjere både kognitivt og emosjonelt. Her er min fortelling:

I etterkrigstiden i Norge var det stor bolignød i Oslo-området. En ingeniør og entreprenør som tok ansvar, het Olav Selvaag. Hans firma bygget mengder av blokker i Oslo-området over en årrekke. Det var blant annet da den gode matjorda i den brede Groruddalen, øverst i Oslo, gradvis forsvant. Familien min flyttet inn i en nybygget blokk i Nittedal, nord for Oslos grenser. Selvaag-konsernet hadde også ansvar for den.

Vi bodde i øverste etasje, nummer 14, oppgang B. Den leiligheten husker jeg godt, enda jeg var 7 år gammel da vi flyttet derifra. Samtlige rom hadde lik tapet. Tapetet hadde en svak mønstret tekstur som en så vidt kunne skimte. Det var også samme vinylbaserte gulvbelegg på alle rom. Men grunnfargen på det hele: vegger, gulv, innerdører og ytterdøra var forholdsvis den samme, en lys grå tone. Det eneste som ikke var grått inne i den leiligheten var taket, det var hvitt. Utvendig var blokka i grå betong, og enkelte felt var platet med en steinsatt overflate.

Alt var grått.

Noen av naboene satte eget preg på leilighetene sine, men det skjedde ikke hjemme hos oss. Akkurat det ville ikke min far gjøre, for der hadde han ikke tenkt til å bo så veldig lenge. Jeg kan huske at vi snakket om det tapetet, noen få år senere, at det var likt i alle rom. Da sa min far at Selvaag hadde kjøpt et helt skip med tapet.

Det gjorde inntrykk. Oj, tenk et helt skip! Et helt skip lastet med *samme* tapet. Som barn tok jeg det helt bokstavelig. Siden har jeg aldri likt grått noe særlig.

I min skapende praksis er én farge sjelden nok for meg. Det er fargeblyantene, malerskrinet og garnnøstene som lokker og inspirerer meg til handling.

Fortellingen kan ses på som en anekdote og gjør et lite krumspring i stoffet mitt. Det interessante er at ved å grunne over minnet under nedskrivningen, oppstår det nærmest et personlig behov. Emosjonelt kjenner jeg en trang til å gjenopprette en likevekt. Ved å stoppe opp og male en fargerik akvarell, skaffer jeg meg en mental luftetur og gjenoppretter balansen (se skissebok s. 32). Den a/r/tografiske tenke- og skriveprosessen fører til en gjenoppliving av en følelse som alltid har vært der. Fortellingen ligger ikke «midt i smørøyet» av didaktikk knyttet til tekstilt håndverk og design. Like fullt kan jeg ikke «luke» det vekk. Jeg underviser for voksne personer, så hvorfor dukker den opp, og hvorfor stanser jeg ved den her? Jeg tror det har med *leken* og *livstrangen* å gjøre. Fortellingen synliggjør en erfaring og opplevelse som handler om (estetisk) (u)balanse. Den gir uttrykk for et barns blikk (meg) og følsomhet overfor et forholdsvis monotont miljø. Det kan også ha gyldighet og meningsfull betydning for andre. Fordi jeg tillater meg selv en a/r/tografisk tilnærming viser det seg frem en immateriell dimensjon og betydning, som også er en viktig side i kunst- og håndverksfaget.

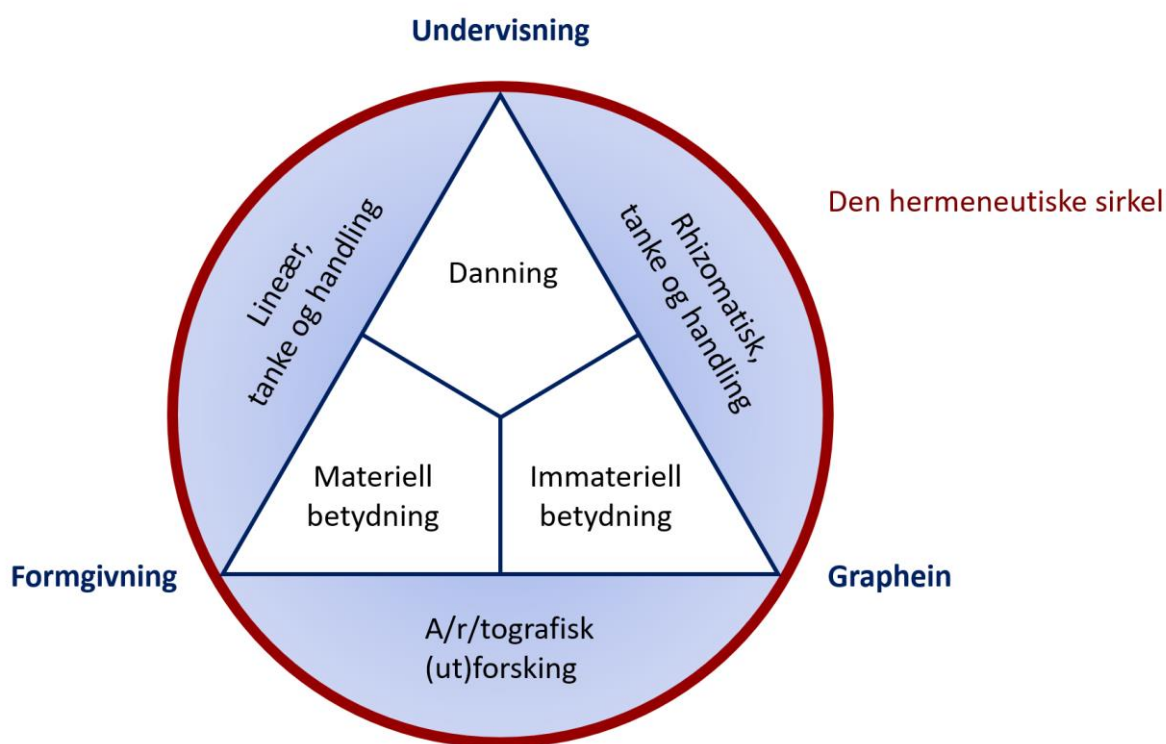
Den danske filosofen Mogens Paahus beskriver en teoretisk todeling av menneskets iboende trang. Disse er *behov* og *eksistensielle behov* (Austling & Sørensen, 2006, s. 131-133). *Behovene* knyttes opp mot såkalte mangelbehov og er av både biologisk og sosial art, mens *eksistensielle behov*, som Paahus også kaller *livstrangen*, er knyttet til behovet for selvrealisering. Det handler om å oppleve livsglede og kjenne at man er levende. Dette kan man særlig oppleve og erfare gjennom å skape og møte estetiske uttrykk. Ifølge Austling og Sørensen (2006, s. 132) bruker Paahus begrepet *anonym trang* for denne typen utfoldelse. Anonym trang betyr at mennesket har et ubevisst behov for å meddele seg estetisk og gi uttrykk for seg selv, som en aktør i et slags felleskap der andre også gjør det samme. Når et førskolebarn opplever grålige tonede miljøer som inntrykk med varig ettertrykk, handler det, etter Paahus' begreper, om berøring av *livstrangen*.

Gjennom en a/r/tografisk tilnærming kan jeg la det alminnelige og hverdagslige tre fram. Det er ikke et «gjestebud for spesielt inviterte», men mer som en åpen dør, der 'alt var grått'-fortellingen «inviterer seg selv inn» og viser andre sider enn spesifikk fagorientert formgivning. Den rhizomatiske metaforen på prosess har her noe for seg. Å gi rom for fortellinger kan føre til bredere inngang i et tema. Som et pop-up-eksempel viser det en immateriell dimensjon som føyer noe til. Didaktisk (ut)forskning

innebærer å benytte seg av poetiske fortellinger og uttrykksmåter i et skriftlig formspråk for å oppdage immaterielle betydninger.

A/r/totek og (mulig) modell for didaktisk (ut)forsking

Så langt har jeg skrevet frem og vist at det er tre virksomme momenter i et *a/r/totek* som avstedkommer hver sine betydningsdimensjoner: *undervisning* – *dannende betydning* (danning), *formgivning* – *materiell betydning* og *graphein* - *immateriell betydning*. Deretter vil jeg plassere momentene i en modell for *didaktisk (ut)forsking* og forklare *a/r/totekets* rolle i modellen, se figur 5. Modellen er en prosessmodell, og momentene vil jeg kalle delprosesser. Utenfor hvert hjørne av trekanten er delprosessene *undervisning*, *graphein* og *formgivning* plassert. *Undervisning* innebærer didaktiske refleksjoner. *Graphein* innebærer å skrive, dikte, fortelle og notere. *Formgivning* innebærer to- og/eller tredimensjonal materialbasert formgivning, samt å lage, finne og samle artefakter.



Figur 5. Modell for didaktisk (ut)forsking⁴. Anne Guro Schmidt Antun

De blå feltene rundt trekanten viser det avgrensede feltet som utgjør den *a/r/tografiske (ut)forskingen*. Noe av (ut)forskingen bærer preg av å være lineær i

⁴ Takk til redaktør Ann-Hege Lørvik Waterhouse for bidrag til begrepsbruk i modellen.

tanke og handling. Dette er markert i aksen mellom *formgivning* og *undervisning*. På den annen side er noe av (ut)forskingen preget av en rhizomatisk tanke og handling, der man i større grad kan følge assosiative og emosjonsbaserte ledetråder. Dette er markert i aksen mellom *undervisning* og *graphein*. De to aksene er ikke entydig bare det ene, men kan like mye bære preg av det andre, da utforskende og skapende prosesser generelt sett inneholder en blanding av konvergent og divergent tenkning og handling (Guilford, 1967; Lerdahl, 2007). Det er fra de blå feltene at innhold til a/r/toteket vokser frem.

Gjennom skapende, reflekterende og tolkende handlinger frembringes betydningsdimensjoner som man kan utvikle og dra nytte av i undervisningen. Inne i trekanten er dette markert som tre felt, fra hvert sitt hjørne. I trekantens hvite felt står det: *danning*; dannende betydning, *immateriell* betydning og *materiell* betydning. Den blå sirkelens yttergrense er markert av en rød linje og er den hermeneutiske sirkel. Det er den tilbakevendende prosessen som bidrar til å øke vidsyn og innsikt i stoffet om hvordan det kan utvikles og brukes i møte med undervisning. I en undervisningsforberedende praksis er det en dynamikk i vekslingen mellom delprosessene *undervisning*, *graphein* og *formgivning*.

Modellen beskriver didaktisk (ut)forsking i generelle og abstraherte termer slik at den kan brukes som et idégrunnlag for didaktikeren. Utgangspunktet er kunst og håndverk, men den vil kunne romme andre kunstformer og deres medier. Sånn sett bør *formgivningsbegrepet* erstattes med det som er riktig i den sammenheng. Det kan for eksempel være musisering, drama eller lignende.

(Ut)forsking og avgrensning

En avgrensning for a/r/toteket og (ut)forskingen er nødvendig. I en a/r/tografisk innstilling er det krevende å trekke konklusjoner:

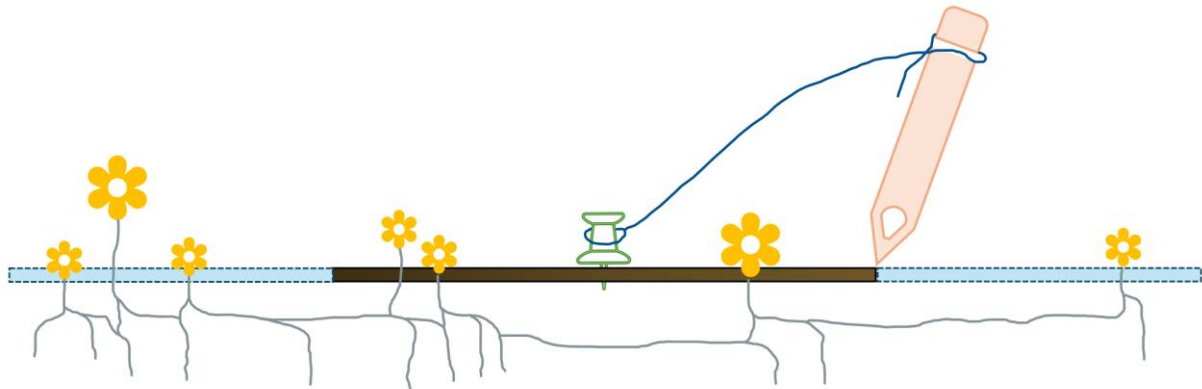
It is often an anxious life, where the a/r/tographer is unable to come to conclusions or to settle into a linear pattern of inquiry. Instead, there is a nervousness, a reverberation within the excess of the doubling process. Living inquiring refuses absolutes; rather, it engages with a continual process of not-knowing, of searching for meaning that is difficult and in tension. Tension that is nervous, agitated, and un/predictable. (Springgay et al., 2005, s. 902)

På den måten handler en a/r/tografisk innstilling om alltid å være underveis. Irwin bruker uttrykket *becoming*, altså tilblivelse. Ifølge henne er det slik: «There can be no being a/r/tography without the process of becoming a/r/tography» (Irwin, 2013, s.

198). For lærerutdanneren som er i (ut)forskende modus, er det nyttig når man leter etter muligheter og potensial for nye perspektiver i danning, fagkunnskap og didaktikk. På den annen side vil ikke en didaktiker være åpen for hva som helst. I min (ut)forsking erfarer jeg ofte en konflikt mellom de perspektivene jeg oppdager og det praktiske rammefaktorer tillater.

Den ganske divergerende *surdeigseffekten*, som eser i alle retninger, gjør at jeg fort blir sittende med en form for rådata som har potensial til å gå i ulike retninger, og jeg oppdager raskt at jeg ikke kan fastholde et rhizomatisk system for den totale forskerprosessen. Med tanke på det rhizomatiske konseptet vil jeg billedlig talt ta et blick over bakken. Planter med rhizomatisk rotsystem fortrenger lett andre sorter. Gjennom et par vekstsesonger i en hage har jeg erfart at de gjør skade. A/r/tografisk (ut)forsking gir et mulighetens rom, men trenger kan hende avgrensning og rammer? Som konsept er rhizomet retningsløst og grenseløst. Samtidig er det billedlig sett den rhizomatiske (u)strukturen som leder meg på sporet av å oppdage det jeg kaller pop-up-ene av mening/betydninger i mitt empiriske materiale. Det er en blanding av personlige og faglige preferanser som avgjør hvilke pop-ups som fanger min oppmerksomhet. Hestehoven er en god metafor for rhizomatisk pop-up: Den viser seg fram, trosser karrige miljøer, og lyser opp i ellers bleke omgivelser tidlig på våren.

I modellen for *didaktisk (ut)forsking* utgjør a/r/tografi betingelsen for (ut)forskingen, samtidig som modellen *Tegneblyanten* (Antun, 2022) fungerer som en avgrensning for (ut)forskingen. Det er som den gamle passeren med en spiker midt på en plate, med en snorforbindelse mellom spiker og blyant. Ved å stramme opp tråden kan man lage seg en sirkel. Billedlig talt kan det oppstå (gule) pop-ups inne i sirkelen, men like mye utenfor – men de utenfor får en ikke tak i, fordi man har laget en avgrensning og ramme, se figur 6. Å stå i en rhizomatisk tankegang og struktur blir, slik jeg ser det, både divergerende og billedlig talt fort et villnis. Skriveredskapet i illustrasjonen for rhizomatiske (gule) pop-ups, figur 6, er for min del den fagdidaktiske modellen *Tegneblyanten*. Den viser avgrensning i møte med den uendelige utbredelsen av rhizomatiske strukturer. *Tegneblyanten* blir veiledende for betraktning og vurdering av rhizomatiske pop-ups, i møte med de ulike betydningsdimensjonene som jeg finner. Det er hva jeg finner *inne i* sirkelen som utgjør mitt *a/r/totek*.



Figur 6. Illustrasjon av rhizomatiske (gule) pop-ups og avgrensing. Anne Guro Schmidt Antun

Det som etter hvert blir nyttig med *a/r/toteket*, er at jeg opparbeider meg en samling. Så lenge man samler og tar vare på det man skaper, oppdager, utforsker og finner, blir det ikke borte. Jeg kan vende tilbake til mitt *a/r/totek* og bruke en «starter» fra min egen «surdeig», gi den videre så studenten kommer i gang med sin egen (ut)forskning og aktiverer sin *livstrang*, jamfør Paahus sitt begrep *livstrangen* (Austling & Sørensen, 2006, s. 131-133). Det skjer i undervisning og gjennom rammen i den kunst- og håndverksfaglige arbeidsoppgaven. Det er en dannelsreise som kan inkludere *subjektivering* (Biesta, 2020) og muligens den subjektive siden i dybdelæring, jamfør kategorial danning (Antun, 2022; Klafki, 2001; Straum, 2018).

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg undersøkt lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis i en *a/r/tografisk* innramming gjennom forskerspørsmålet: *Hvilke momenter er virksomme i et a/r/totek, og hvordan kan de innpasses i en modell for didaktisk (ut)forskning?* Jeg forsøker å bidra med å belyse og beskrive en type praksis som jeg mener kan trenge teoretisk artikulasjon, der bidraget blir et begrep og en modell. *A/r/tografi* er en *åpen* kunstbasert forskningsform som kan ta mange ulike veier (Irwin et al., 2024). Gjennom artikkelen forsøker jeg å innlemme fagdidaktikk og danning (Biesta, 2020; Klafki, 2001; Straum, 2018) som avgrensing for *a/r/tografisk* innstilling og overbygging for lærerutdannerens undervisningsforberedende praksis. Dette gjør jeg som følge av at forskerkonteksten er innenfor lærerprofesjonsutdanningene og pedagogikk.

Å leve som a/r/tograf i lærerutdanningene er en innstilling, jamfør *living inquiry* (Irwin & Springgay, 2008, s. xxv). Begrepsbidraget a/r/totek ivaretar de tre sammenfallende rollene kunstner/forsker/lærer fra a/r/tografi der summen av delene styrker og beriker a/r/tografisk forskning mer enn den enkelte rolle gjør alene (Smith, 2024). Jeg omfavner dette prinsippet som grunnlag for å kunne skape og utvikle (ut)forskning av, med og gjennom et a/r/totek.

Det er ikke noe nytt at lærerutdanneren selv er utøvende innenfor sitt kunstfag og trekker det inn i undervisning og forskning. Men et a/r/totek innebærer å (ut)forske relasjonelle og prosessuelle sammenhenger i tråd med momentene *undervisning*, *graphein* og *formgivning*. Hensikten er å forstå, utvikle og skape en rikdom av meningsdimensjoner i forhold til *danning* (dannende betydning), *immateriell betydning* og *materiell betydning*. Dette oppnår man ved stadig å vende tilbake i en fenomenologisk og hermeneutisk tolkning og refleksjon (Gadamer, 2012; Halvorsen, 2007). For min egen del motiverer det til å utvikle a/r/toteket gjennom flere artefakter, skrivende prosesser og didaktiske refleksive prosesser.

Dette aktualiserer at:

Artefakter utgjør en vedvarende prosess i lærerutdannerens virke som a/r/tograf.

Graphein kan bidra til andre innsikter om *det immaterielle* i et fag basert på artefakter og stor grad av *materielle betydninger*.

(Ut)danning/*danning* preger lærerutdannerens daglige virke gjennom didaktiske refleksjoner og planlegging for undervisning. Danning ligger i overbygningen og bakgrunnen for lærerprofesjonen, men trer frem når en praktiserer didaktikk.

Det er en gnisning mellom de to dannelsperspektivene *subjektivering* (Biesta, 2020) og *dybdelæring*, jamfør Klafki og kategorial danning (Klafki, 2001). Kategorial danning involverer blant annet et eksternt utdanningsformål og perspektiv med innhold av objektive størrelser. Dette går på tvers av a/r/tografi som meningsoppdagende/utviklende i en rhizomatiske struktur, sett fra et mangfold av innsideperspektiver (Smith, 2024; Østern, 2017). Likevel, for skal a/r/tografi være mulig i denne konteksten, kan det være nødvendig å akseptere det motsetningsfylte. Tatt i betraktning profesjonskonteksten som har normative føringer tenker jeg det bør være rom for begge typer dannelsperspektiver (Lyngsnes & Rismark, 2022).

I likhet med Hus (Hus & Riis, 2020, s. 1), der det skapende arbeidet blir viktig «i førebuing for [henne] som undervisar», hjelper arbeid med *a/r/totek* og (ut)forsking meg inn i et tema. Lærerutdanneren vil ikke være (ut)forskende åpen for hva som helst. I spørsmål om farge vil jeg ikke uten videre bruke tekstiler på vrangen, siden fargene da ikke kommer tilstrekkelig fram; da ville 'alt bli grått'. Derfor kan man heller ikke se helt bort fra verdier.

Om forfatteren

Anne Guro Schmidt Antun er førstelektor i kunst og håndverk. Siden 1998 har hun arbeidet ved NLA høyskolen, Avdeling for lærerutdanning. Her underviser hun på grunnskolelærerutdanningene og årsstudium i kunst og håndverk. Hennes forskningsfelt er praksis og teoriutvikling knyttet til fagdidaktikk i skolefaget kunst og håndverk. Hennes publiseringer omhandler veiledning, danning, bildeskapning og den praktiske og estetiske arbeidsoppgaven.

Referanser

- Antun, A. G. S. (2022). Fagdidaktisk modell; – bidrag til «den gode oppgaven»?.
Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, 29(2), 45–57.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/TechneA.4535>
- Arkiv. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. Hentet 7. oktober 2024 fra <https://naob.no/ordbok/arkiv>
- Artefakt. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. Hentet 16. september 2024 fra <https://naob.no/ordbok/artefakt>
- Artotek. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur Hentet 7. oktober 2024 fra <https://naob.no/ordbok/artotek>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. SAGE Pulications, Inc.
- Bibliotek. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. . Hentet 7. oktober 2024 fra <https://naob.no/ordbok/bibliotek>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* 70(1), 89-104.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.

- Brekke, H. (2007). *Foreningen Norske Grafikers formidlingsarbeid - en studie av et kunstnerdrevet formidlingsarbeid* [Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo].
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24680/NorskexGrafikere_DUO.pdf?sequence=1
- Bråten, I. (2020). Wunderkammer – Ting- og kunnskapsorganisering i en aktivitetsbasert tidsalder: Vitenskapelig essay. *Nordic Journal of Art & Research*, 9(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.3881>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2013). *A thousand plateaus*. Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1989). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Ellis, C. (1999). Heartful Autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), 669-683.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. E. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4(138)), 273-290.
<https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>
- Engesnes, N. (2023). Fortellingen om «estekster»: Om å utvikle et begrep og utforske det i en forskningsprosess om barnehagens lydlandskaper. *Nordic Journal of Art & Research*, 12(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.7577/ar.4984>
- Ericson, A. (1985). The Norwegian Artoteksentralen (The Artotheque Centre). *Scandinavian Public Library Quarterly*, 18(4).
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag A/S.
- Grafi. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. Hentet 31. mai 2025 fra <https://naob.no/ordbok-grafi>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU. Nærhet, distanse, dokumentasjon*. HøyskoleForlaget.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*. Universitetsforlaget.
- Hus, A. & Riis, K. (2020). Å fange med blikket og kjenne med hendene: Utstilling som skapende prosess og didaktisk grep. *FormAkademisk-forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 13(3), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.3536>
- Illeris, H., Knudsen, K. N. & Skregelid, L. (2022). A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighedsdidaktik i kunstfagene. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.5067>

- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Irwin, R. L., Lasczik, A., Sinner, A. & Triggs, V. (2024). *A/r/tography. Essential Readings and Conversations*. Intellect Books.
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* (s. xix-xxxiii). SensePublishers.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Krogvig, I. (u.å.). *Mannen som aldri kastet noe*. Nasjonalmuseet. Hentet 16. september 2024 fra <https://www.nasjonalmuseet.no/historier-fra-museet/dypdykk-i-samlingen/mannen-som-aldri-kastet-noe/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2020). A/r/tography.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft. Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Letnes, M.-A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon. Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 112-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2022). *Didaktisk arbeid* (4.utgave). Gyldendal.
- Myhre, C. O. & Waterhouse, A.-H. L. (Red.). (2023). *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Noll, T. (2021). *The Joint Book. The Complete Guide to Wood Joinery*. Chartwll Books Inc.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Näumann, R., Riis, K. & Illeris, H. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk - gjenbruke, oppvinne, skape*. Cappelen Damm akademisk.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Klim.
- Sennet, R. (2009). *The Craftsman*. Penguin Books Ltd.
- Singer, R. (2011). *Sting for sting. Et moderne sømleksikon*. Cappelen Damm Faktum.
- Sjøvoll, V. & Grothen, G. (2022). To Research by Two Hands. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.5068>
- Smith, B. E. (2024). *A/r/tography: On Rendering a Selected Lexicon*. I R. L. Irwin, A. Lasczik, A. Sinner & V. Triggs (Red.), *A/r/tography. Essential Readings and Conversations*. Intellect Books.
- Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. W. (2005). *A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Stana, I. (2022). Artistic Research in Artists' Books. *Nordic Journal of Art & Research*, 11(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.5070>
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Triggs, V., Irwin, R. L. & Leggo, C. (2014). Walking art: Sustaining ourselves as arts educators. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 3(1), 21-34. https://doi.org/https://doi.org/10.1386/vi.3.1.21_1
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7-27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>