

Handlingsrammer og handlingsrom i kunst og handverksfaget

Korleis institusjonelle mønster medverkar i studentars skapande prosessar med installasjonar

Åsta Rimstad

Artikkelen ser på to ulike undervisningsopplegg der faglærarstudentar i kunst og handverk arbeide med installasjonar. Utifrå nokre konkrete eksempel blir det belyst korleis forståingar, tilnærmingar og arbeidsmåtar som er opparbeida i kunst og handverksfagets undervisningspraksis medverka i studentanes skapande prosessar. Innan ei sosiokulturell ramme ser eg på tilnærmingar og arbeidsmåtar som reiskap. Sjølv om tilnærmingar eller arbeidsmåtar ikkje er reiskap i fysisk forstand, har dei likevel materielle sider og materielle konsekvensar. For kva handlingar ein er i stand til å førestille seg, til å vurdere eller sikte mot, altså det handlingsrommet ein orienterar seg i, vil ha ein samanheng med dei forståingane og arbeidsmåtane ein disponerer. Slike forståingar bygger på tradisjonar og mønster og desse fekk ei betyding når studentane skulle arbeide skapande med sine installasjonar.

Nøkkelord: Institusjonelle mønster, samtidskunstnarisk literacy, handlingsrom, isenesetting av prosessar

Innleiing

Dei konvensjonane og normene som utgjer kunst og handverksfagets fagdidaktiske undervisningspraksis kan vere meir, eller mindre verbalt formulert. I "Design för lärande" (2007) viser Anna-Lena Rostvall og Saffan Selander korleis institusjonar blir oppretthaldt av sosiale klassifiseringar, normer og handlingar. Her blir tankestilar og forhandlingssett konstituert, legitimert og omskapt over tid. Sosiale klassifikasjonar og normer verkar derimot oftast sjølvsagte og "naturlege", men verkar naturlege i kraft av at dei er sosialt delt:

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

Rostvall og Selander tek, med sitt design perspektiv på læring, opp spørsmål om undervisningas form, innpakning og presentasjon. Dei aktualiserer òg kva betyding organiseringa har for undervisningas resultat. Utifrå liknande tankesett ynskjer denne artikkelen å synleggjere nokre innrammingar og handlingsmønster i det norske kunst og handverksfaget. Gjennom konkrete eksempel frå to ulike undervisningsopplegg vil eg trekke fram korleis desse handlingsmønstera medverka i studentanes skapande prosessar med installasjonar. Artikkelen vil òg aktualisere utforminga og isenesettinga av desse undervisningsoppgåvene. Det vil seie kva rammer oppgåvene hadde, korleis desse prosessane var rangert og korleis dei blei satt i gang. I "Design för lärande: ett multimodalt perspektiv" trekk Selander

og Gunter Kress (Selander & Kress 2010) fram at rammer og tydingar av rammer er viktig i all meiningsproduksjon fordi rammene definerer det ein skal engasjere seg i. Normer og retningslinjer utgjer med dette sjølve føresetnaden for ein sosial aktivitet. Dei definerer speleplanen, mens isenesettinga handlar om korleis spelet blir gjennomført (Selander & Kress, 2010). Men, normer og retningslinjer blir berre meiningsfulle når ein ser dei i relasjon til konteksten dei blir brukt i. I denne artikkelen er studentanes skapande prosessar plassert inn i ei fagdidaktisk ramme. Studentanes prosessar gjekk føre seg i ein didaktisk undervisningskontekst innanfor det norske kunst og handverksfagets læringsrom, læringsressursar, kunnskapspraksisar og kunnskapstradisjonar. Difor gjev utdanningskonteksten og kunst og handverksdiskursen nøklar til korleis desse skapande prosessane blir forstått.

I ein nordisk fagkontekst er Noreg aleine om å kople bilde/kunst tradisjonen og sløyd/handverk tradisjonen til eit grunnskulefag som heiter kunst og handverk. Innhaldet i faget har endra seg over tid. Likevel er det den praktiske fagkunnskapen som dominerer fagkonteksten. Faget er òg prega av eit pedagogisk psykologisk nytteomsyn. Denne koplinga gjer at faget har eit mangearta innhald der fleire ulike kunst- og kvalitetsforståingar er integrert (Brønne 2011, 2009, 2005; Halvorsen 1995; Lutnæs, 2011; Nielsen, 2000). Desse ulike kunst- og kvalitetsforståingane er tilpassa eksisterande praksisar innanfor fagets idemessige grunnlag. Såleis bygger desse tankesetta på tradisjonar og diskursar – og desse tankesetta blir bestemmande for korleis ein forstår skapande prosessar.

Forskning viser at få lærarar kan tilstrekkeleg om samtidskunst, og at det blir arbeida lite med samtidskunst i skulen (Arvedsen, 2000; Aure, 2006; Christensen, 2000; Eeg & Sørheim, 2002; Hansen, 2004; Hinum, 2000; Illeris, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, 2004; Rimstad, 2010; Seligmann, 2000). Utifrå undersøkingar kring ”habits of mind” (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2007) i det svenske sløydfaget, trekk Kajsa Borg fram risikoen med at lærarane underviser og vurderer det dei har omgrep for, i staden for å skape omgrep for det ein skal vurdere og undervise i (Borg, 2008). Då mange lærarar kan lite om samtidskunst kan ein tenkje seg at lærararar, ved arbeid med samtidskunstuttrykk, vil undervise utifrå etablert undervisningspraksis. Sidan etablerte tankesett blir bestemmande for korleis ein forstår skapande prosessar, vil det vere behov for å synleggjere nokre av dei etablerte diskursane som ligg innan kunst og handverksfaget. Kress (2010) tek med sin bruk av diskursomgrepet for seg produksjon og organisering av mening utifrå ein institusjonell posisjon. Denne artikkelen legg seg oppimot Kress si forståing av diskursomgrepet, og viser til eit institusjonelt mønster av forståingar, tilnærmingar og arbeidsmåtar slik dei opptrer innan kunst og handverksfagets undervisningspraksis. På denne måten vil hensiktene og tankesetta som er knytt til studentanes skapande prosessar vere faktorar som heng saman med den institusjonelle innramminga. Gjennom nokre konkrete eksempel vil eg i denne artikkelen belyse korleis forståingar, tilnærmingar og arbeidsmåtar i kunst og handverksfagets undervisningspraksis medverka i studentanes skapande prosessar. Eg vil òg aktualisere at måten prosessane blei satt i gang på blei utslagsgjevande for studentanes prosessar.

Utvikling av ein samtidskunstnarisk literacy innan kunst og handverksfaget

Artikkelen ser på to ulike undervisningsopplegg der faglærarstudentar i kunst og handverk arbeidde med installasjonar. Dette var 2. års studentar som ikkje hadde arbeidd med samtidskunst før. Studentanes skapande prosessar blir studert utifrå eit sosiosemiotisk- (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 1996; van Leeuwen, 2005), sosiokulturelt- (Säljö, 2001, 2006) og multimodalt perspektiv (Kress, 2010). Undervisningsopplegga var hovudempirien i avhandlingsprosjektet ”Teikn og meiningsskaping i

studentars arbeid med installasjonar” (Rimstad 2014). Utgangspunktet for dette doktorgradsprosjektet var å undersøke føresetnadar for å arbeide med multimodale samtidskunst-uttrykk i kunst og handverksfaget. Difor retta eg blikket mot undersøkingar som har studert innhaldet i faget. Forsking viser at faget har ein sterk forankring i ein handverksprega tradisjon, ein reformpedagogisk og romantisk estetisk tradisjon og i ein formalestetisk tradisjon (Brønne 2005, 2009; Digranæs 2009; Gulliksen 2006; Illeris 2002; Lutnæs 2011). Gjennom desse tradisjonane er det både utarbeida måtar å tenke om, og måtar å arbeide med, skapande prosessar. Innan dei ulike tradisjonane er det òg utarbeida omgrepsapparat, kvalitetsforståingar og vurderingskriterier. Men, for å arbeide med samansette samtidskunstuttrykk er det behov for andre tankesett, ferdigheiter, omgrep, kvalitetsforståingar og vurderingskriterier enn det som allereie ligg i den fagdidaktiske praksisen. Difor hadde doktorgradsprosjektet eit overordna mål om å utvikle ein *samtidskunstnarisk literacy* innanfor kunst og handverksfaget. Omgrepet samtidskunstnarisk literacy har referansar til Elliot Eisners omgrep *artistic literacy* (Eisner, 1988). Gjennom dette omgrepet trekk Eisner fram betydinga av å kunne bruke eit vidt register av representasjonar for å omgrepsfeste, uttrykke og oppleve mening. Ein samtidskunstnarisk literacy handlar, utifrå liknande tankesett, om å kunne identifisere, forstå og kommunisere på samtidskunstnariske premissar. For å operasjonalisere ein samtidskunstnarisk literacy fokuserte studien på installasjonar. Installasjonen som sjanger bruker ofte fleire medium som blir kombinert på ulike måtar. Dette gjer at installasjonen kan bli sett som ein representant for samtidskunstens samansette uttrykksformer, forståingar og premissar. Eg såg på installasjonar som samansette verk som gjer bruk av fleire modalitetar i eit og same verk. Installasjonar som sjanger har derimot ei anna idemessig tilnærming enn dei tilnærmingane som allereie ligg i kunst og handverksfagets fagdidaktiske praksis. Difor undersøkte eg òg noko av det idemessige grunnlaget, funksjonar, verkemiddel, omgrep, vurderingskriterium og kvalitetsforståingar som ligg til grunn for denne sjangeren. Dette blei gjort for å utvikle ein samtidskunstnarisk literacy som i studien handlar om å identifisere, forstå, og kommunisere på installasjonen sine premissar (Rimstad, 2014).

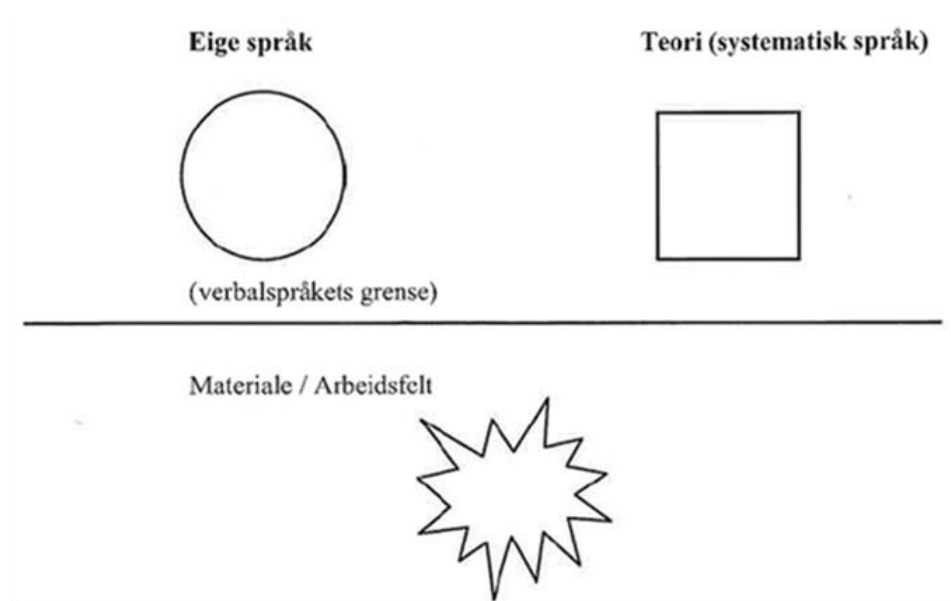
Isenesetting av skapande prosessar

Dei to undervisningsopplegga blei i avhandlinga behandla som casestudier, og kalla case 1 og case 2. Casane var altså vanlige undervisningsprosjekt der eg som ”forskande lærar” både utforma oppgåva, skapte handlingsramma for casane, samtidig som eg var ein deltakande observatør. Casane gjekk føre seg over to undervisningsveker der studentane var delt inn i grupper med rundt tre studentar i kvar gruppe. Det var 8 studentgrupper i case 1, og 7 studentgrupper i case 2. Studentane arbeidde i eit stort utstillingsrom, der eg kunne gå rundt å observere mens dei arbeidde.

Undersøkinga fokuserte på korleis dei skapande prosessane gjekk føre seg, og på korleis studentanes tilnærmingar og forståingar medverka i arbeidet med installasjonane. Eg gjorde mikroanalyser av studentanes skapande prosessar. I desse analysane blei prosessane sekvensert kronologisk. Det vil seie at eg fokuserte på rekkefølga i prosessane, og på kva det var som førte prosessane framover. Studentgruppene leverte ein rapport i etterkant av undervisningsprosjektet. I rapportane både dokumenterte og beskrev studentane prosessen gjennom tekst og bilde. Studentane skreiv òg om val dei hadde tatt, og kvifor dei gjorde som dei gjorde. Det var i hovudsak desse studentrapportane eg brukte som datamaterial for mine analyser. I tillegg blei studentrapportane støtta av notatane eg gjorde meg som deltakande observatør. Gjennom mikroanalysene kom det fram nokre resultat som eg her vil trekke fram og gå nærare inn på. Utifrå nokre konkrete eksempel vil eg vidare belyse korleis forståingar,

tilnærmingar og arbeidsmåtar som er opparbeida i kunst og handverksfagets undervisningspraksis medverka i studentanes skapande prosessar. Eg vil òg aktualisere kva betydning isenesettinga hadde i desse casane. Det vil seie kva betydning igangsettinga hadde for studentanes skapande prosessar.

I *case 1* fekk studentane utdelt ei rekke gjenstandar som dei skulle bruke til å fortelle ei historie gjennom ein installasjon. Her fekk eksempelvis ei gruppe utdelt rundt 60 lommelykter, ei gruppe fekk utdelt ca. 20 feltvesker med innhald, og ei gruppe fekk utdelt ein svær kamuflasjeduk. Denne oppgåva hadde tittelen: "Når ting fortel historier..." I *case 2* skulle studentane ta utgangspunkt i ei valfri ytring. Ei gruppe valte her å ytre seg om menneskeskapt forureining, og ei anna gruppe ville seie noko om det å føle seg einsam og anonym i ein storby. Her måtte studentane sjølve finne modalitetar for å materialisere ytringa. Denne oppgåva hadde tittelen: "Å gje form til ei ytring". Eg sette såleis i gang dei skapande prosessane på to ulike måtar. Dette gjorde at eg gav casane ulik handlingsramme – noko som igjen skapte ulike handlingsrom for studentanes skapande prosessar. Det var Aslaug Nyrnes' tematisk/topologiske inndeling av skapande prosessar som var bakgrunnen for dei ulike måtane å starte på. I artikkelen "Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapande (forskings) arbeid i kunst og handverk" (Nyrnes, 2006) identifiserer Nyrnes tre hovudtopoi i kunstnarisk forskning som forskaren bevegar seg mellom. Desse er; *eige språk*, *teori/ systematisk språk* og *artistisk material*. Dei tre topoi er ulike uttrykksformer, noko som ho visualiserar på denne måten:



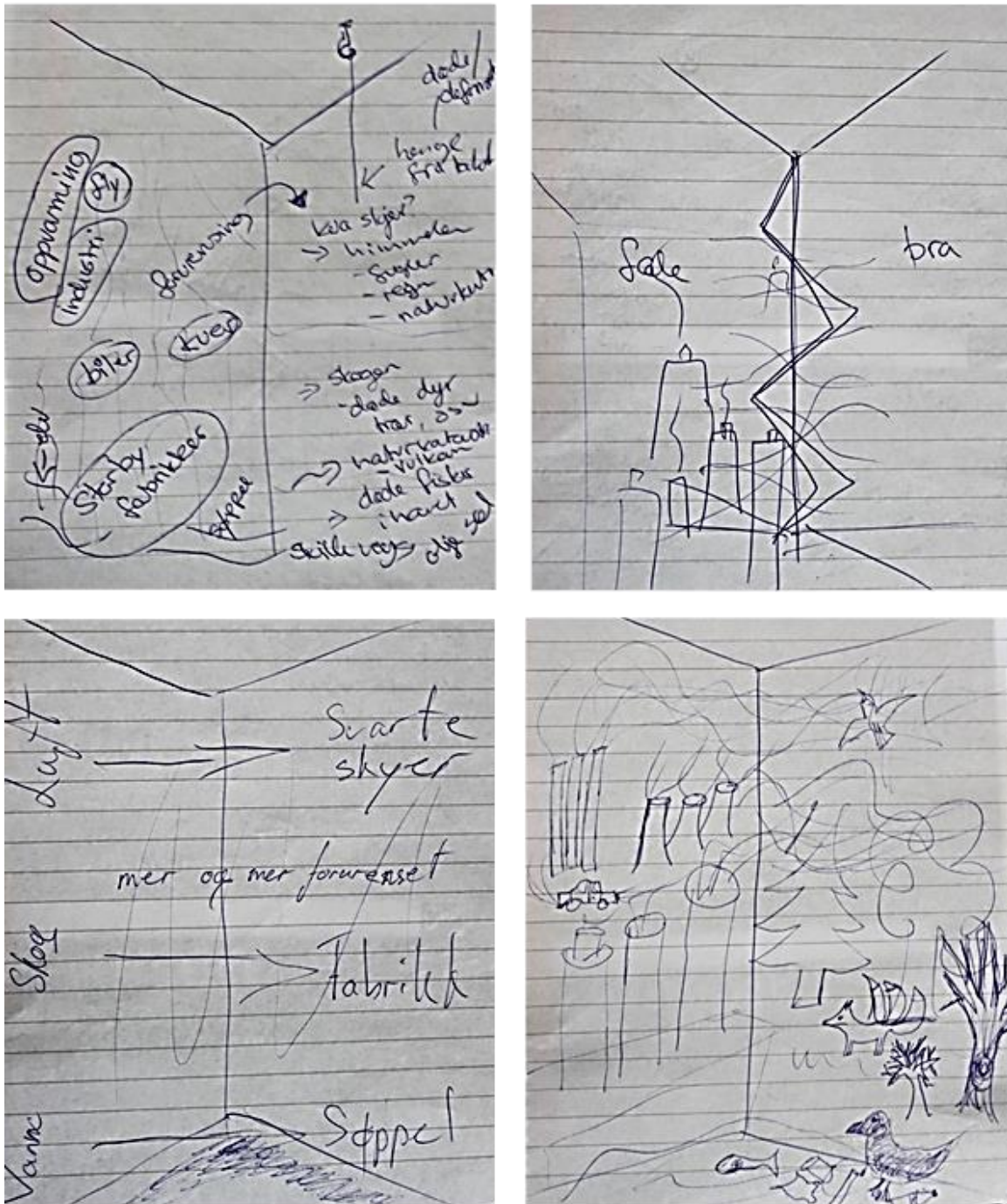
Figur 1. Hovudtopoi i kunstnarisk forskning.

Toposet *eige språk*, inkluderar det kunstnariske registeret som ein allereie er i; relasjonar til det ein har sett og opplevd, minne, kroppsleg erfaring og internalisert teoretisk kunnskap. Dette toposet er avhengig av situasjonen – og dermed blir konteksten bestemmande. Utifrå sitt retorisk perspektiv kallar Nyrnes teori innan skapande arbeid for *systematisk språkbruk*. Noko som betyr at dette språket har funksjonelle

relasjonar. Dette er eit konstruert språk som ikkje er knytt til eit bestemt eksempel, eller ein bestemt situasjon. Toposet *artistisk material* inkluderar det konkrete materialet og feltet ein arbeidar innanfor. Ifølgje Nyrnes, finst desse tre topoi i all didaktisk arbeid i kunst og handverksfaget. Forskingsprosessen handlar om å utforske forholdet mellom, balansen mellom, og bevegelsane og progresjonen mellom dei tre topoi. I skapande prosessar må ein difor vere i bevegelse mellom dei tre topoi, samtidig som ein utviklar bevisstheit om kvar ein er (Nyrnes, 2006). Nyrnes meiner det ikkje er noko spesielt startpunkt i desse prosessane. Eg derimot, er ueinig i at det ikkje er noko spesielt startpunkt i skapande prosessar. For, som eg gjorde i desse casane, så legg ein som lærar ofte opp til eit spesifikt startpunkt i ei oppgåve. I *case 1* starta studentane med eit konkret material ved at dei fekk utdelt ein rekke gjenstandar. Studentane måtte då knytte gjenstandane til seg sjølve og sitt eige språk, og vidare gjere bruk av kunstteoretiske språk for å skape sine installasjonar. I *case 2* starta studentane i sitt eige språk med ei valfri ytring. Vidare måtte dei knyte ytringa til eit konkret material og eit kunstteoretisk språk for å kunne kommunisere ytringa i ein installasjon.

Handlingsrammer og handlingsrom i studentanes skapande prosessar

Desse to casane utgjorde på ingen måte eit komparativt studie. Det var ingen tanke frå starten av at eg skulle samanlikne casane og dei ulike startpunktene. Tanken var at eg med to ulike startpunkt kunne få eit breiare material å studere. Det er i denne samanhengen òg viktig å påpeike at dei to faglærarklassane sannsynlegvis hadde hatt ulik innhald i undervisninga, og at dei kanskje hadde ulik kunnskap og disponible ressursar. Men, gjennom analysane viste dei ulike startpunktene noko interessant som eg vil trekke fram i denne artikkelen. Dei ulike isenesettingane verka å gje ulike utslag i studentanes skapande prosessar. Resultata viste at fleire av gruppene i *case 2* hadde tydelege vanskar med å ytre seg gjennom installasjonssjangeren. Det verka som studentanes opparbeida tilnærmingar, forståingar og arbeidsmåtar låste dei fast i eit formspråk som var utilstrekkeleg, og som gjorde det vanskeleg for studentane å materialisere ei ytring innan installasjonssjangeren. Når studentane sjølv kunne velje korleis dei skulle materialisere ytringa, valde dei å starte med blyant og papir og skisse og idéutviklingsmetodar som dei var van med å arbeide utifrå. I den gruppa som ville ytre noko om menneskeskapt forureining, gjekk heile ide og skisseutviklinga ut på korleis installasjonen skulle sjå ut. I denne skisseprosessen forsvann både diskusjonar rundt ytringa og heile den relasjonelle påverknaden mellom det materielle og det immaterielle. Installasjonen blei teikna utifrå ein ”bildemessig tankegang”: Alt innanfor ei ramme, med perspektiv og størrelsar utifrå eit bildemessig oppsett og ein bildemessig prosessarbeidsmåte. Det var òg ein tydeleg narrativ kronologi i skissene (noko kom før noko anna) og skissene viste til ein årsak-verknad tankegang. Denne kronologien er vanleg i skriftlege forteljingar der ei kronologisk sekvensering bidreg til å skape ein samanheng.



Figur 2: Skisseutprøvingar (foto 1–4; studentgruppe 6).

I skisseprosessen forsvann òg den romlege tankegangen, heile det multimodale konseptet og alt det assosiative som er knytt til fargar, overflate, tekstur og material. For; der maleriet eller skulpturen er plassert i rommet, er installasjonen samtidig eit rom – eit rom som betraktaren kan tre inn i og vere ein del av. Det blei vanskeleg for studentane å forstå at dei ikkje kunne jobbe med installasjonen som formobjekt i ein tradisjonell modernistisk forstand.

Etter vegleing starta studentane i staden ”å skisse” ved bruk av ulike material. Grappa fekk òg her problem i det dei ville lage ei forureina elv, eller rettare sagt; lage noko som skulle representere ei forureina elv (foto 5). I rapporten skriv studentane at dei

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

Som betraktar såg ein noko blått som låg under eit stykke bobleplast, der steinar låg oppå platen. Bobleplast blir i kvardagen brukt for å pakke inn diverse ting ein skal beskytte. Betraktaren kan lure på kva som ligg under platen/ kva skal beskyttast – og dermed lure på kva som er tydinga med denne samanstillinga. Når steinar ligg oppå eit plaststykke på denne måten, kan det sjå ut som at steinane skal hindre platen i å fly vekk. Såleis blei det vanskeleg for utanforståande å tolke det studentane hadde laga som ei elv – og vidare kople samanstillinga til foto av røyk og fabrikkutslepp som studentane hadde hengt på veggen bak.



Figur 3. Visualisering av ei forureina elv (foto 5; studentgruppe 6).

Desse studentane hadde som sagt ikkje arbeidd med samtidskunstuttrykk eller installasjonar før. Likevel verka det som om studentane i case 1 ikkje hadde dei same vanskane med å ytre seg gjennom installasjonssjangeren, som dei hadde i case 2. Det kan verke som om startpunktet i case 1 gjorde at studentane måtte tenkje og skape meining på ein annan måte, enn dei måtte i case 2. Kress (Kress, 2010) bruker termene *transduction* og *transformation* om to ulike måtar å omdanne meining på. Prosessar som involverer *transduction* viser til ein prosess der meining blir *omsett* frå ein type tankesett og uttrykksmåte til ein annan. Denne prosessen involverer at ein må bevege seg frå ein indre til ein ytre representasjon, og der den ytre representasjonen resulterer i ei materiell handling. Ein transformasjon er ei *oversetting*. Den held seg dermed innanfor modaliteten, og innanfor det same tankesettet, men ein må omorganisere på einingane innan eit heile. Såleis gjev ein transformasjon ikkje like store omskiftingar i dei indre prosessane som ved ein *transduction* (Kress, 2010, s. 124–128).

I case 1 skulle studentane bruke dei utdelte gjenstandane til å fortelje ei historie. Gruppene blei fyrst bedne om å arbeide utifrå denotasjon – det dei konkret såg, og deretter kople inn konnotasjon – det dei

følte eller fekk assosiasjonar til i møte med gjenstandane. Ved å starte med konkrete gjenstandar, måtte studentane transformere gjenstandane til indre prosessar i seg sjølve. Dette kan ein, med Kress sine termar, beskrive som ein *transformasjonsprosess*. I case 2 skulle studentane materialisere eit valfritt tema/ein tematikk. Gruppene måtte dermed fyrst velje ein tematikk å presentere, og vidare finne material og uttrykk som kunne representere tematikken. Mi isenesetting av case 2 gjorde dermed at studentane måtte transformere indre tenkte ytringar til materielle uttrykk. Dette startpunktet involverte ein bevegelse frå eit indre til eit ytre språk. Isenesettinga av case 2 blei difor, med Kress sine termar, ein *transduksjonsprosess*. Startpunktet i case 2 gjorde at studentane måtte skifte måte å tenke på. Samtidig måtte dei skifte måte å orientere seg på. Studentane måtte dermed bevege seg på tvers av modalitetar, einingar og tankesett, samtidig som dei måtte omsette tematikkane frå ein indre til ein ytre representasjon. Det måtte ikkje studentane i case 1.

Case 2 hadde ei vidare handlingsramme enn case 1 – for studentane kunne jo fritt velje kva material og uttrykk dei ville bruke. Likevel verka det som at handlingsrommet til studentane blei mindre i case 2 enn i case 1. I case 1 heldt studentane seg til dei utdelte gjenstandane og gjorde isenesettingar med desse. Det kreative oppstod i ein dialektikk mellom det utdelte materialet, bruk av kunstteoretisk språk og studentanes eige språk. Innhaldet i studentanes eige språk verka å vere meir minne, kroppsleg erfaring og relasjonar som studentane hadde sett og opplevd. I case 2 derimot, inneheldt dette toposet i større grad studentanes internaliserte, teoretiske kunnskap (som eksempelvis institusjonelle tenkemåtar). Ved å starte i studentanes eige språk, som eg gjorde i case 2, måtte studentane i større grad leite i seg sjølve etter idear, og vidare finne material og eit kunstteoretisk språk å materialisere ytringa gjennom. Problemet verka å vere at studentane ikkje hadde eit samtidskunstnarisk språk til å materialisere denne ytringa – dei mangla altså den samtidskunstnariske literacyen som det er behov for å utvikle innan kunst og handverksfaget.

Ein kan ikkje dra dei store konklusjonane utifrå desse analysane. Frå eit fagdidaktisk perspektiv meiner eg likevel det er av interesse å synleggjere korleis dei ulike isenesettingane påverka studentanes skapande prosessar. Med desse analysane aktualiserer eg òg kva betydning organiseringa har for undervisningas resultat. Ved å fokusere på forma i casane blei eg merksam på korleis studentane handla innanfor den institusjonelle ramma som utdanningsprosjekta låg under. Det kan, utifrå det eg ser i dette datamaterialet, verke lettare for studentar som ikkje har arbeidd med installasjonar å komme i gang når prosessane startar med eit utdelt material. Ved å starte som i case 1, der studentane måtte isenesette eit konkret material, kom dei automatisk inn i meir samtidskunstnariske, multimodale tenke- og handlingsmåtar. Med dei utdelte gjenstandane blei studentane tvinga til å rette merksemda mot alternative samanhengar og mønster enn dei var vane å orientere seg ut i frå. Dei to casane utgjorde som sagt ikkje eit komparativt studie, og det er grunn til å tru at dei to faglærarklassane hadde ulik kunnskap og disponible ressursar. Likevel vil eg argumentere for at dei ulike isenesettingane gav veldig ulike resultat, særleg tidleg i studentanes arbeid med installasjonane.

Institusjonelle mønster og isenesetting av skapande prosessar

Opparbeida tilnærmingar og arbeidsmåtar kan forenkle nokre undervisningssituasjonar, men dei kan òg vanskeleggjere andre undervisningssituasjonar. I dette tilfellet viste det seg at studentanes opparbeida tilnærmingar og arbeidsmåtar låste dei fast i eit formspråk som var utilstreккеleg, og som gjorde det vanskeleg for dei å materialisere ytringa si innan installasjonssjangeren. Isenesettinga av casane, det vil seie korleis prosessane blei satt i gang og kva studentane aktualiserte i den spesifikke situasjonen, var òg av betydning for korleis prosessane gjekk føre seg.

Sjølv om tilnærmingar eller arbeidsmåtar ikkje er reiskap i fysisk forstand, hadde dei i desse casane likevel materielle sider og materielle konsekvensar. For, dei handlingane studentane var i stand til å førestille seg, til å vurdere eller sikte mot – altså det handlingsrommet dei orienterte seg i, hadde ein samanheng med dei forståingane og arbeidsmåtane dei disponerte. Studentanes framgangsmåtar og tenkjemåtar blei difor meir enn eit strategisk reiskap – dei var med å forme handlingsrommet som studentane arbeida innanfor. Dei tankesetta som studentane brukte heng såleis saman med den institusjonelle innramminga. Kunst og handverksfagets institusjonelle mønster kan difor, sett med eit sosiokulturelt perspektiv (Seljö, 2001, 2006), fungere som eit rom der institusjonelle mønster skapar eit handlingsrom som ein handlar innanfor. Slike institusjonelle mønster kan verke sjølvagte, men verkar ofte naturlege nettopp fordi dei er tradisjonar og praksisar – og både lærarar og studentar kan arbeide innanfor tradisjonar og mønster, utan å vere klar over det sjølv. Difor har eg hatt eit mål om å synleggjere nokre av handlingsrammene i kunst og handverksfaget, og å synleggjere korleis institusjonelle mønster medverka i desse studentanes skapande prosessar med installasjonar.

Referansar

- Aure, V. (2006). Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs. Kunstformidling for og med barn og unge. Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur Nummer 51.
- Borg, K. (2008). Kreativitet eller promlemløsning – vad bedömer vi i slöjden? L. Lindström, & K. Borg (red.). *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Brønne, K. (2005). Moderne opphav og konsekvensar. Fagdidaktisk praksis i eit kunst og designdidaktisk perspektiv. L.M Nielsen. & I Digranes (red.). *DesignDialog-Design og fagdidaktiske utfordringar*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2009). Mellom ord og handling: om verdsetjing i kunst og handverksfaget (Avhandling 41). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4 (2).
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget: resultater fra en spørreundersøkelse*. Notodden: Telemarksforsking.
- Christensen, P. B. (2000). Pragmatisk æstetik og samtidskunst. K. Arvedsen & H. Illeris (red.). *Samtidskunst og undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Digranes, I (2009). *Den Kulturelle Skulesekken. Narratives and Mythes of Educational Practice in DKS Projects within the Subject Art and Crafts* (Avhandling 38). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen.
- Eisner, E. (1988). *The Art of Educational Evaluation A Personal View*. London: The Falmer Press.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (Avhandling 25). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Halvorsen, E.M. (1995). Kunnskapsbegrep I forming. B. Tronshart (red.). *Formingsfagets egenart: en artikkel og esseysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark/ Telemarksforsking.
- Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S. & Sheridan, K.M. (2007). *Studio thinking: the real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College press.
- Illeris, H. (1999a). Kyklop, Kamé- en kulturhistorisk analyse af de kulturelle koder fire 14-15 årige valfagselever anvendte ved omtalen af et samtidsverk (Billedpædagogiske studier bd.3). *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*.
- Illeris, H. (1999b). At opleve et kunstværk – kan det læres? Didaktiske overvejelser med udgangspunkt i kunstpædagogikkens dilemma, 3 (4), *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*.

- Illeris, H. (2002a). Vad kan man lära av samtidskonsten? Om konstpedagogik och bildingssyn. *Konstperspektiv*, 3.
- Illeris, H. (2002b). *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2004). Mødet som kunstværk: valg, iscenesættelse, appropriasjon. I F. Mathisen, & T. Seligman (red.). *Mødesteder – formidling af samtidskunst*. Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur.
- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97: nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarksforsking.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Graphic Design* (2. nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (Avhandling 52). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Nielsen, L.M. (2000). *Drawing and spatial representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school* (Avhandling 2.). Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nyrnes, A. (2006). Mellom akantus og arabesk. Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst og handverk. K. Borg & C. Nygren-Langårds (red.). *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning* (46–59) Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Rimstad, Å. (2010). Samtidskunst og undervisning- vegleining og vurderingspraksis i skulen, tradisjonar og utfordringar. P.O Erixon (red.) *Tilde, Ämnesdidaktik i de estetiska ämnena* (Rapport nr.13). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för estetiska ämnen.
- Rimstad, Å. (2014). *Teikn- og meiningsskaping i studentars arbeid med installasjonar*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Rostvall, A-L. & Selander, S. (2007) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*: London: RoutledgeFalmer.

Åsta Rimstad, PhD, arbeider som førsteamanuensis ved institutt for estetiske fag ved Universitetet i Sørøst- Norge, studiested Notodden. Hun har blant annet lang undervisningserfaring ved faglærerstudiet i Design, kunst og håndverk. Hennes forskningsområde ligger innenfor lærerutdanning, multimodalitet og samtidskunst.