



Dissensus og subjektivering

Refleksjoner rundt kvalitet i kunstnerutdanning

Dissensus and subjectification

Reflections upon quality in the education of artists

Hanna Horsberg Hansen

professor, Kunstakademiet, UiT Norges arktiske universitet

hanna.horsberg.hansen@uit.no

Sammendrag

Denne teksten reflekterer over kvalitet i høyere utdanning av kunstnere. I kjernen av utforskningen bruker forfatteren sine egne erfaringer fra undervisning av kunststudenter. Ved å koble egne erfaringer med ulike kontekster og teorier om utdanning og læring, historisk så vel som samtidig, hevder forfatteren at en kunstnerutdanning må forberede studentene på det uforutsigbare og uforutsette. Derfor må utdanningen legge stor vekt på studentenes subjektivering: at de blir selvstendige, autonome og forberedt på det ukjente. Å gi studentene en opplevelse av dissensus i hverdagen kan bidra til en slik subjektivering. Teksten gir eksempler på hendelser der dissensus kan identifiseres, og beskriver et spørreskjema som brukes i studentenes evaluering av undervisningen.

Nøkkelord

kunstnerutdanning, kvalitet i utdanning, evaluering, dissensus, subjektivering

Abstract

This text reflects upon quality in the higher education of artists. At the core of the exploration, the author uses her experiences from teaching art students. By connecting her own experiences with different contexts and theories about education and learning, historically as well as contemporarily, the author claims that an artist education must prepare students for the unpredictable and unforeseen. Therefore, the education must place great emphasis on the students' subjectification: that they become independent, autonomous, and prepared for the unknown. Giving students an experience of dissensus in everyday life can contribute to such subjectification. The text gives examples of incidents in which dissensus can be identified, and describes a questionnaire that is used in the students' evaluation of teaching.

Keywords

artist education, quality in education, evaluation, dissensus, subjectification

Kvalitet i utdanning generelt og kunstnerutdanning spesielt har flere nivåer og forståelser. Ett nivå er beskrevet i Kvalitetsreformen i høyere utdanning som ble innført fra 2003/2004 (St.meld. 27 (2000–2001)). Der ble det knesatt noen nye prinsipper for styring og finansiering av høyere utdanning som er nært knyttet til en bestemt politisk kontekst og forvaltingsprinsipper som går under betegnelsen *New Public Management* (Eliassen, 2016, s. 183). En vurdering av resultatet av denne reformen finner vi i NOU 2020: 3, hvor det i punkt 5.2.4 blir slått fast at «[r]esultatutviklingen i universitets- og høyskolesektoren har vært gunstig

på flere av de sentrale områdene i Kvalitetsreformen» (NOU 2020:3). Denne gunstige resultatutviklingen blir begrunnet i tall fra SSB som viser at gjennomstrømmingen av studenter som har fullført en grad 8 år etter påbegynt studium, har økt fra 62 % i 2003 til 66 % i 2018, altså en stigning på 4 % på 15 år. To andre kriterier hvor det har vært gunstig resultatutvikling, er økt vitenskapelig publisering (uten at kvaliteten har blitt lavere [sic]) og økt internasjonalisering. Jeg tolker «gunstig resultatutvikling» som et mål på kvalitet og at det som måles her, er i relasjon til målbare, objektive kriterier, gjennomstrømming av studenter og antall vitenskapelige publikasjoner. Det sier noe om hva som kan telles og måles.

Ifølge kriteriet om gjennomstrømming som parameter for kvalitet har BA- og MA-programmene i Kunst på Kunsthøgskolen ved UiT – Norges arktiske universitet ligget høyt oppe på statistikken (UiT, u.å.). Setter dette et kvalitetsstempel på våre utdanninger? Ja, med hensyn til denne parameteren, men det viser også til kompleksiteten i kvalitetsbegrepet og til at det er et dynamisk og foranderlig begrep som derfor vil være gjenstand for forhandlinger og reforhandlinger både når det gjelder kunst, og når det gjelder utdanning (Hovden & Prytz, 2018, s. 12). Det objektive kriteriet gjennomstrømming sier nemlig ingenting om de uteksaminerte studentene lykkes som kunstnere, altså i arbeidslivet, som kan være nok et kvalitetskriterium. I *Kvalitetsmeldingen* blir det sagt at «[k]valitet i høyere utdanning innebærer blant annet at studentene skal oppnå best mulig læringsresultater som skal forberede dem på fremtidig yrkeskarriere og aktiv deltagelse i samfunnet» (Meld. St. 16 (2016–2017)). Spørsmålet vi derfor må stille til oss selv, er hvordan vi skal skape en studiehverdag og samtidig løse vårt samfunnsoppdrag, å forberede fremtidige kunstnere til livet etter studiet. I teksten reflekterer jeg over dette spørsmålet gjennom å undersøke hva som kan forstås som kvalitet i studiehverdagen i kunstnerutdanning, og hvordan vi kan undersøke denne kvaliteten som noe annet enn gjennomstrømming.

Tanker og teorier om dissensus og subjektivering vil være sentralt for min forståelse av og refleksjon rundt kvalitet i studiehverdagen. Dissensus, slik begrepet blir brukt av den franske filosofen Jacques Rancière, forstår jeg som et læringsøyeblikk hvor det er manglende samsvar mellom det du sanser, og det du oppfatter som fornuftig, eller det du allerede vet (2010, s. 140). I slike øyeblikk skjer det en redistribuering av det sanselige, eller en forstyrrelse, hevder han (Rancière, 2010, s. 144). Jeg knytter slike øyeblikk som Rancière nevner, til pedagogen Gert Biestas begrep subjektivering fordi subjektivering nettopp skapes av forstyrrelser fra «utsiden» (2020, s. 95). Subjektivering er en av tre hensikter med høyere utdanning og gjør at de som utdannes, bli mer autonome og uavhengige i sin tenkning og i sine måter å handle på. Det er kvaliteten på denne subjektiveringsprosessen som er avgjørende for hvor «god» utdanningen blir, hevder Biesta (2009, s. 41).

Jeg er kunsthistoriker med mer enn ti års erfaring med undervisning av fremtidige kunstnere. I teksten tar jeg utgangspunkt i erfaringer jeg har gjort som underviser i kunstnerutdanning. Disse erfaringene reflekterer jeg over som i en hermeneutisk metode. En hermeneutisk metode innebærer å skrive frem forståelser og fortolkninger av en gitt empiri, i dette tilfellet altså mine egne erfaringer som underviser, ved å reflektere over det empiriske materialet i dialog med ulike kontekster og teorier i en søken etter mening gjennom å forstå. Moderne hermeneutikk bygger i stor grad sin metode på arbeidene til filosofene Martin Heidegger og Hans Georg Gadamer som begge hevdet at tolkning må reflektere tolkerens egne forutsetninger. Det finnes altså ikke et «objektivt» ståsted i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 154). Utvalget av empiri, kontekster og teorier som jeg benytter i refleksjons- og tolkningsarbeidet, gjør heller ikke krav på å være objektivt, men må forstås som en måte å situere meg selv som underviser på. Tekster av Jacques Rancière og Giert Biesta spiller en vesentlig rolle i tolkningsarbeidet. Det samme gjør empiriske

eksempler på hvordan kvalitet kan evalueres gjennom studenters tilbakemeldinger i portfolier og semesterevalueringer.

Hvordan bli kunstner?

Et blikk bakover i historien viser oss at hva som regnes som kvalitet i kunstnerutdanning, har endret seg radikalt over tid. Kunnskap om hvordan man skaper sentralperspektiv, var viktig på 1400-tallet og utover. Annen viktig kunnskap var anatomi. Å kunne omsette denne kunnskapen til både tredimensjonale skulpturer og maleri på flater var viktige ferdigheter. Kirken var den viktigste oppdragsgiveren, og visuelle fremstillinger av fortellinger i Skriften skulle være opplysende, i hovedsak for den analfabetiske befolkningen.

På det kongelige akademi for maleri og skulptur i Paris på 1600-tallet lærte studentene gjennom å kopiere sine mestre, og de gjennomførte teoretiske studier i litteratur, religion og anatomi for å heve seg over nivået til en håndverker. De hadde en mester å tjene, og det var kongen (Walsh, 1999, s. 92).

På 1960-tallet presenterte kunstneren Richard Serra en liste over verb som han kalte «actions to relate to oneself, material, place and process». Listen inneholder verb som å klippe, å brette, å reparere og å fjerne og peker mot handlinger som foregår i en kunstnerisk prosess, mellom kunstner og verk (Serra, 1994). På 1990-tallet føyde kuratoren Miwon Kwon nye verb til Serras liste som hun mente var viktige for kunstnere å kunne på den tiden: å forhandle, koordinere, kompromisse, undersøke og organisere, for å nevne noen (Kwon, 1997, s. 103). I dag kunne vi lagt til at kunstnere må kunne kontekstualisere egen og andres kunst, bedrive kritisk refleksjon, utføre kunstnerisk utviklingsarbeid, forholde seg til kunstig intelligens, publisere i sosiale medier og ikke mins søke finansiering og skrive prosjektbeskrivelser. Dette er handlinger som for en stor del retter seg mot kunstnerens arbeid med kommunikasjon og agering med hensyn til rammebetingelser og samfunn, men mange kunstnere bearbeider også slike prosesser kunstnerisk og gjør det til kjernen i sine verk.

Hvordan «verblisten» vil se ut om 20 år, kan vi ikke forutse. Det betyr, som jeg vil komme tilbake til, at utdanning av kunstnere må være orientert mot læring, slik Rancière beskriver det, heller enn mot opplæring. Oppfatningen av kunstnerutdannelse som prosessuell og fremtidsrettet læring heller enn som opplæring i gjeldende kunnskaper og ferdigheter uttrykkes blant annet av professor emeritus i kunst og utdanning Dennis Atkinson. Han hevder at kunstnerisk praksis som en form for læring er fremtidsorientert og dermed ikke knyttet til forutsigbare, foreskrevne eller kjente verdener, men snarere åpner opp for muligheten for nye eller modifiserte måter å tenke, føle, se og handle på (Atkinson, 2017, s. 144).

Han argumenterer for at kunstnerisk praksis og utdanningspraksis begge innebærer en form for *real learning*. Med det setter han i spill et begrep brukt av psykiateren Jacques Lacan som innebærer at *real* involverer en forstyrrelse av etablerte epistemologier (det vi allerede vet om verden), og at denne forstyrrelsen fører til en orientering mot nye eller modifiserte epistemologiske eller ontologiske verdener. Jeg forstår dette som en bevegelse bort fra hva vi trodde vi visste, mot noe som ennå ikke finnes, noe vi foreløpig ikke vet. En slik pedagogikk lanserer en form for læring som er forskjellig fra opplæring, fordi den innebærer et forsøk på å romme det uforutsigelige, fra væren til bliven, en prosess som utfordrer underviseren til å gå ut av sin overlegenhet i form av å være den som vet, til å bli den som ikke vet det som studenten vet (Atkinson, 2012, s. 15).

Jacques Rancière er inne på det samme når han peker på sammenhengen mellom kunstnerisk praksis og utdanningspraksis. Han hevder at begge prosesser involverer å bryte nytt land, eller sagt på en annen måte bryte opp etablerte sannheter. Et læringsøyeblikk, hevder

han, er en estetisk hendelse i den forstand at det innebærer en forstyrrelse av etablerte mønstre for erfaring som åpner for nye måter å erfare på. Som en estetisk hendelse skaper derfor et læringsøyeblikk ifølge Rancière en form for dissensus, eller manglende samsvar mellom det du sanser, og det du vet (2010, s. 140). Rancière bruker begrepet som er oversatt til *sensible* på engelsk, sansbart på norsk, på to måter. Det er det sansbare, det vi kan oppfatte med våre sanser, og det er det vi kjenner som fornuftig (*sensible / common sense*), det epistemologiske, eller det vi vet om verden (Rancière, 2010, s. 144). Jeg leser ham på den måten at det er når det oppstår dissensus, at en redistribuering av det sanselige/fornuftige står på spill. Det er altså når dette skjer, at nye muligheter for erfaring og læring åpner seg. Det er i slike øyeblikk, hvor det ikke er en overføring av underviserens kunnskap og ferdigheter som foregår, at *real learning* kan skje.

Å skape en studiehverdag for kunststudenter som byr på dissensus, kan kanskje være en erfaring som kan forberede dem på det uforutsigelige og uforutsette de vil møte i livet etter studiet.

Hva er hensikten med høyere utdanning?

Høyere utdanning i generelt, har ifølge Gert Biesta tre hensikter: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (2009, s. 39, 2020, s. 92). Kvalifisering betyr å overføre eller gjøre kunnskap og ferdigheter innenfor et bestemt fag eller område tilgjengelig for nye grupper. Det betyr også at studenter etter fullført utdanning regnes som kompetente til å utføre visse handlinger eller er kvalifiserte til å snakke om eller mene noe om det som er innenfor det gjeldende faget. En medisinstudent er kvalifisert til å stille medisinske diagnoser. En kunsthistoriker regnes som kvalifisert til å si noe om kunst.

En kunstnerutdanning kvalifiserer formelt til medlemskap i kunstnerorganisasjoner og gjør de uteksaminerte kvalifiserte til å søke stipender og finansiering, blant annet. Hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser en kunstner trenger, er som tidligere nevnt ganske uforutsigelige parametere som endrer seg over tid.

Sosialisering

Den andre hensikten med høyere utdanning som Biesta nevner, er sosialisering. Ifølge ham har dette å gjøre med hvordan vi gjennom utdanning blir deltagere i og del av bestemte sosiale, kulturelle og politiske fellesskap. Han understreker det faktum at dette er en av effektene av utdanning fordi ingen utdanning er nøytral, men representerer noe og gjør det på bestemte måter (Biesta, 2009, s. 46). Sosialisering foregår dessuten i studenters møte med (re)presentasjon av kulturer, tradisjoner og praksiser som anses som grunnleggende for faget (Biesta, 2020, s. 92).

Vi sosialiserer våre studenter på ulike måter til dagens kunstverdener, tradisjoner og praksiser fordi det er dem vi kjenner, møter og spiller oss i. Våre egne professorer så vel som gjestelærere er praktiserende kunstnere som underviser med utgangspunkt i egne praksiser og den kunnskap og de ferdigheter og kompetanser som har gyldighet for dem fra deres perspektiv. Det betyr ikke at utdanningen er professorstyrt, og at det forventes at studentene kopierer eller følger etter sine professorer, men det skjer en sosialisering ved at studentene får ta del i samtidskunstneres praksis, «verblister» og tenkemåter slik de er i dag.

Akademiet tilbyr alle kunststudenter en egen atelierplass. BA-studenter i sitt første år har minst plass og må dele lokale med mange. Avgangselever på MA har best plass og deler lokale med få eller ingen medstudenter. I dette ligger det en sosialisering både inn i et hierarki innenfor utdanningen og inn i kunstverdener: Jo lenger du har kommet i studiet eller karrieren, jo mer privilegert vil du bli. Vi har også verksteder for ulike materialer og medier.

Atelierer og verksteder speiler på mange måter kunstneres fysiske behov og forutsetninger for hvordan de arbeider og forventes å arbeide i dag. I sin tur blir studentene sosialisert med hensyn til dagens behov og arbeidsmåter fordi behov for atelier og verksteder blir tatt for gitt.

Vi har også studenter som setter spørsmålsteget ved sosialisering inn i eksisterende kunstverdener eller eksiterende måter å være kunstner eller produsere kunst på. Et eksempel på dette er en student som for noen år siden stilte spørsmålet om hvorvidt det var etisk forsvarlig å produsere kunst i en verden som står på randen av økologisk katastrofe. Som sitt avsluttende MA-prosjekt lanserte studenten et manifest, *Inactivism: A Manifesto for the Idle*, hvor hun situerer denne posisjonen (Aitken, 2017). I utstillingsperioden for avgangsutstillingen satt hun på en benk på bussholdeplassen nær galleriet hvor utstillingen var. Der satt hun i galleriets åpningstider, bare avbrutt av en halvtimes lunsjpause, hvor hun gikk inn i galleriet for å spise.

Kvalifisering og sosialisering forutsetter at underviseren kan noe som studenten ikke kan, og som skal læres. Studentens rolle her blir til en viss grad å passivt «kopiere» sine mestre, men ikke på samme måte som på det kongelige akademi i Paris på 1600-tallet. Slike tanker om læring har sitt utspring i pedagogiske teorier om læring som overføringsbasert hvor lærere «leverer» kunnskaper og ferdigheter til sine studenter. En slik rollefordeling/relasjon forutsetter aktive lærere og passive mottakere og blir kritisert av blant andre pedagogen Paulo Freire, som kaller dette for «bankkonseptet» for læring. Her er det læreren som besitter kapitalen i form av kunnskap, og som gjennom sin kunnskap har makt og kontroll i relasjonen. Studenten blir ikke bedt om å vite, men om å huske innholdet i det som blir fortalt av læreren (Freire, 2005, s. 72). Det banklæreren gjør, er et forsøk på å forsikre seg om at studenten forblir en passiv mottaker (Bingham & Biesta, 2010, s. 64). Freires kritikk av dette konseptet fanger nok en teoretisk kritikk av en spesiell undervisningsfilosofi, men jeg tror ikke vi som undervisere reflekterer så mye over oss selv som besittere av makt. Vi er nok mer opptatte av å formidle enn av å belære våre studenter i eget vell av kunnskap.

Subjektivisering – å handle

Studenten som motsatte seg sosialisering inn i tradisjonelle kunstverdener, kan forstås som et uttrykk for subjektivisering i Biestas beskrivelse av den tredje hensikten med høyere utdanning. Subjektivisering handler nemlig ikke om opplæring eller om å inkludere nykommere i eksisterende fellesskap, men snarere om å søke uavhengighet fra det som eksisterer, måter å være på hvor individet ikke bare er et «eksemplar» av en allerede eksisterende overordnet orden. Biesta hevder at enhver utdanning alltid bør bidra til subjektivisering, som igjen lar dem som blir utdannet, bli mer autonome og uavhengige i sin tenkning og handling, og at det er «kvaliteten» på denne prosessen, slik jeg nevner innledningsvis, som er avgjørende for hvor «god» utdanningen er (2009, s. 41). Den nevnte studentens prosjekt vil fra dette perspektivet vise til høy kvalitet fordi hun handler som et subjekt ved å argumentere for og innta en kunstnerposisjon som ikke vil produsere kunst og dermed definere seg ut av tradisjonelle kunstverdener. Om dette igjen viser til kvalitet i vår utdanning, er vanskelig å dokumentere, men det er en form posisjonering som både forbløffer og begeistrer oss.

Subjektivisering er en «kvalifisert» frihet, hevder Biesta, en frihet koblet til vår eksistens som subjekt og hvordan dette subjektet velger å handle (2020, s. 95). Den nevnte studenten gjorde nettopp dette, valgte å handle. Vår subjektivitet skapes nemlig ikke fra innsiden gjennom tolkninger og tilpasninger, men blir til fra utsiden i form av en forstyrrelse av det vi regner som oss, vår bevissthet (Biesta, 2016). Det går an å tenke at det nettopp er i slike

forstyrrelser at en redistribuering av det sanselige/fornuftige står på spill, slik Rancière hevder, og at slike hendelser kan lede til subjektivering.

Kvalitet og kontroll

Som nevnt i innledningen, har høyere utdanning i Norge de siste 15–20 årene blitt preget av styringsverktøy inspirert av *New Public Management* med sterk tro på ledelse, markedstankgang, målstyring og finansiering basert på resultater. Det legges vekt på at utdanningen skal være anvendbar og salgbar. Dessuten legges det stor vekt på ansvarlighet og på krav om kvalitetssikring og rapportering av resultater (Johansen, 2020, s. 4). En logisk konsekvens av denne tankegangen er at studenter defineres som «kunder» og universiteter som produsenter av tjenester i den hensikt at kunden skal bli fornøyd og siden kunne selge sin kompetanse som en verdi på et åpent, globalt marked. Kvalitet blir målt som tilfredshet (studiebarometeret), både hos «kundene» og hos kjøperne (arbeidsmarkedet). Mens universitetene tidligere var en viktig arena for blant annet kritisk tenkning og nettopp dissensus, forberedes studentene i dag til konsensus, å bli konkurransedyktige på et globalt arbeidsmarked (Johansen, 2020, s. 64). Disse institusjonelle føringene gir oss mange utfordringer i vårt daglige arbeid når det gjelder kvalitet og kontroll, men det finnes også et handlingsrom hvor vi kan undersøke det vi anser som kvalitet.

En av våre oppgaver når vi utdanner kunstnere er, slik jeg forstår det, i hovedsak å stimulere til studenters subjektivering. Det innebærer å utdanne selvstendige, autonome kunstnere til en verden som ennå ikke er kjent, noe som gjør studentene misfornøyd og forvirrete, og som gjør det vanskelig å vurdere kvalitet etter parametere som for eksempel tilfredshet. Men kanskje det er i denne mistilfredsstillelsen at læringsutbyttet er best, og at det er nettopp da det oppstår dissensus? En forutsetning for at dette skal skje, er at vi gir studentene tid til å stå i slike prosesser, og at vi støtter dem. Ifølge Biesta står det å gi prosesser tid i motsetning til dagens søkelys på resultatmål og ensporet fokus på kvalifisering og sosialisering (Biesta, 2020, s. 90). Nettopp resultatmål som gjennomstrømming er et eksempel på dette.

I studieplanene skriver vi at studentens atelierpraksis er kjernen i vår utdanning (UiT, 2020). Atelierpraksisen er «morsmålet», studentens eget språk, det hen kan og bruker for å lære noe nytt. Atelierpraksisen er hvordan hen uttrykker seg gjennom kunstnerisk praksis, og det hen allerede vet. Men som sagt er det kontakten med det ukjente, det som skaper dissensus, eller gjennom forstyrrelser fra «utsiden», at studenten har mulighet til subjektivering. Hvordan kan vi i det hele tatt vite om det skjer?

Portfolio som informasjon om kvalitet

Vi har flere måter å få tilbakemelding fra studenter på, både formelle og uformelle, og det er etter min mening i disse tilbakemeldingene vi får den mest verdifulle informasjonen om kvalitet i studiehverdagen. Uformelle tilbakemeldinger får vi blant annet gjennom ateliersamtaler og i felles møter mellom studenter og personale. Av de mer formelle tilbakemeldingene er det studentenes portfolio og deres semesterevalueringer som gir oss mest informasjon. Erfaringer fra disse to evalueringssystemene må kunne kalles en «smal empiri», da jeg hverken har et stort tallmateriale eller evalueringsteori å vise til. Allikevel finner jeg viktig informasjon som jeg tolker som uttrykk for kvalitet både i portfolier og i semesterevalueringer.

Studentene skal i slutten av hvert semester levere en portfolio. Innholdet i portfolioen er i bunn og grunn studentens egen utlegning om aktiviteter og refleksjon rundt eget læringsutbytte i løpet av semesteret. Kan jeg finne beskrivelser av dissensus og subjektivering i

studentenes egne beskrivelser? Subjektivering er ikke nok en ting som studentene skal oppnå eller prestere, eller som de skal teste og prøves i, hevder Biesta (2020, s. 99). Det gjør vi heller ikke noe forsøk på når vi undersøker vår egen kvalitet, men det finnes eksempler som jeg tolker dithen at slike prosesser finner sted.

I det første året på BA-studiet får studentene grunnleggende innføringer på våre ulike verksteder. Ett av disse verkstedene er keramikk. Kursene har to hensikter; den ene er å gi studentene en form for kvalifisering som gir dem videre tilgang til verkstedene, og den andre at de oppfordres til å ta sin egen praksis til nye medier. Én student skrev at hun var fast bestemt på at det var maleri hun skulle holde på med, og ikke noe annet og beskrev i sin portfolio at hun hadde en sterk motstand mot å delta på keramikkverkstedet. Hun synes leire var ubehagelig og ekkelt å ta på, og dessuten hadde hun ikke bruk for tilgang til dette verkstedet, da det var maleri hun ville praktisere. Hun valgte allikevel å delta.

Opplevelsen hun hadde på keramikkverkstedet, var imidlertid en helt annen enn hun hadde forventet. Hun erfarte nemlig at leire var godt å arbeide med, og hun ble glad av å forme objekter i leire. Men hun vendte tilbake til sitt atelier, for det var maleri hun skulle arbeide med. Hun skrev at hun etter hvert opplevde at det å vende tilbake til maleriet etter gleden hun hadde opplevd i møtet med keramikken, var som å vende tilbake til en kjæreste som ikke ville henne godt. I keramikken hadde hun imidlertid funnet en ny bestevenn. Hun fortsatte å jobbe på keramikkverkstedet og tok maleriet med seg dit og gjorde brent leire til sitt nye «lerret».

Jeg tolker hennes beskrivelse slik at det hun opplevde, var en dissensus mellom det hun sanset (at leire var godt å arbeide med), og det hun visste (at leire var ekkelt). Hun opplevde en forstyrrelse, som igjen førte til en redistribuering av det sanselige. Det hun trodde var ekkelt, ble godt, og denne nye, sanselige erfaringen ga henne ny viten. For henne førte opplevelsen til at hun fant nye måter å arbeide på. Hun ble glad og opplevde mestring og entusiasme. Det gjorde i sin tur at hun skapte objekter i keramikk som ingen kunne ha forutsett, og som ble unike. Hun lærte selvfølgelig det grunnleggende i håndverket keramikk når det gjelder materialbehandling, glasur og brenning, men gleden, mestringsfølelsen og entusiasmen kunne ingen lære henne. Den kom innenfra, hentet fra hennes nye erfaring, prosessen det satte i gang, og som ledet til handling og subjektivering.

Som hennes veileder kunne jeg observere utenfra at hun begynte å jobbe med keramikk, og at hun tok med seg maleriet til et nytt medium, men forståelsen av hva som hadde skjedd med henne, fikk jeg gjennom hennes egen beskrivelse. Denne opplevelsen av dissensus i et øyeblikk på keramikkverkstedet trengte tid og næring for at hun som subjekt kunne handle på nye måter som en konsekvens av den nye erfaringen. Rancièr kunne ha beskrevet den prosessen studenten gikk gjennom, som politisk subjektivering, ikke som politikk som noe som utøves av politikere, men som heller handler om fordeling av makt (2012, s. 128). Studenten tok på denne måten kontroll og makt over sin egen opplevelse og sin egen læring, og det er dette subjektivering handler om. Håpet er selvfølgelig at hun tar med seg denne erfaringen inn i sitt videre arbeidsliv.

Semesterevalueringer som informasjon om kvalitet

I tillegg til portefolier bruker vi spørreskjema som en form for semesterevaluering. Pedagogen Stephen Brookfield hevder at å komme på innsiden av studentenes hode er en av de vanskeligste pedagogiske utfordringene en underviser møter. Han hevder videre at gjennom å se oss selv som undervisere gjennom studentenes øyne kan vi lære mye om hva som egentlig foregår i undervisningen (Brookfield, 2017, s. 97). Som studieprogramleder utviklet jeg et spørreskjema hvor jeg ønsket å undersøke studentenes læringsutbytte når det gjaldt hvilke

kunnskaper og ferdigheter de hadde fått overført og mottatt, og om det var mulig å identifisere tilfeller av dissensus og subjektivisering. Min tanke var nok ikke primært å få tilgang til studentenes hode, men heller å forsøke å fange hele det kroppslige og sanselige spekteret av erfaringer som studentene hadde gjort seg i løpet av semesteret. Skjemaet var tenkt brukt etter eksamen (som også skal gi et læringsutbytte) i slutten av hvert semester. Skjemaet ble distribuert elektronisk fra studiekonsulenten, og alle svar var anonyme. Studentene fikk ingen spesifikke instruksjoner, men en oppfordring om å besvare skjemaet fordi svarene ville være viktige for oss i vår evaluering av semesteret. Studentene svarte på skjemaet på sine egne datamaskiner og returnerte dem også elektronisk. Vi har små studentgrupper (fem–åtte studenter). Ikke alle svarer på spørreskjemaet. Tallmaterialet fra skjemaene ser jeg derfor ingen grunn til å henviser til. Heller enn tall, tolker jeg svarene og informasjonen jeg får i relasjon til våre kvalitetskriterier. Kan jeg lese tolke dissensus og subjektivisering ut av svarene?

Brookfield presenterer en rekke ulike evalueringsformer, og jeg har gått eklektisk til verks blant disse og tilpasset spørsmålene det jeg ønsker å undersøke. De første spørsmålene har jeg hentet fra det verktøyet Brookfield legger til grunn for eventuell revisjon av undervisningen (2017, s. 103).

- Hva vet du nå som du ikke visste før du begynte på dette semesteret?
- Hva kan du nå som du ikke kunne før du begynte på dette semesteret?

Svarene på disse spørsmålene er konkrete og viser til faktisk kunnskap studentene har fått, for eksempel at de nå vet hvordan de skal piksele et bilde og lage silketrykk. Spørsmålene er egnet til å gi studentene innsikt i at de har tilegnet seg nye kunnskaper og ferdigheter, og det gir underviserne en ide om studentenes eventuelle læringsutbytte.

De neste spørsmålene har jeg hentet fra *The Critical Incident Questionnaire*. Brookfield hevder at dette er det mest nyttige instrumentet når det gjelder å se undervisningen gjennom studentenes øyne (2017, s. 107). Han bruker begrepet kritiske hendelser, og dette kan i min forståelse brukes til å avdekke hendelser hvor dissensus er i spill.

- Når i løpet av semesteret opplevde du mest engasjement fra din egen side?
- Når i løpet av semesteret følte du deg mest distansert eller på avstand fra det som skjedde?
- Hva har du opplevd i forhold til studenter eller undervisere / teknisk personale som støttende eller til hjelp?
- Hva har overrasket deg mest dette semesteret?
- Hva har skuffet deg mest?
- Utfyllende kommentarer som ikke blir dekket av svarene på spørsmålene over

Mye misnøye avdekkes av disse spørsmålene, treghet i systemet, liten tilgang på veiledere og professorer, liten toleranse, manglende undervisning i teori, osv. Denne kritikken er berettiget og viser også en studentmodus hvor misnøyen er fremtredende. Men som tidligere sagt kan misnøye være et godt utgangspunkt for læring uten at det betyr at vi ikke har forbedringspotensial. Det mest interessante med svarene var imidlertid at flere pekte på en periode på høsten hvor noen følte seg mest engasjert, mens andre følte seg mest distansert. Perioden de pekte på, var de to ukene i semesteret som bare var viet til selvstendig arbeid, en blank kalender. Disse ukene er en del av sosialiseringen til å bli kunstner, da det er dette som ofte vil være hverdagen til en kunstner etter at de er utdannet. Hvordan de takler denne

sosialiseringen, er på mange måter avhengig av deres egen subjektivering. Er de i stand til å jobbe selvstendig eller ta egne initiativ til samarbeid med andre?

Uansett viser svarene på spørsmålene at disse ukene på mange måter er kritiske hendelser. Det var jeg ikke klar over. Svarene ga meg dermed viktig informasjon som jeg ikke ville fått hvis jeg hadde spurt studentene direkte hvordan de opplevde de to ukene med blank kalender.

Avslutning

Studenter lærer noe som en effekt av den undervisningen de får, men lærer ikke lærerens viten, hevder Rancière (2012, s. 27). Utdanning av kunstnere har hatt ideer om det motsatte. For å bli en god kunstner var det kopiering av mesteren og studier av teori som var metoden. Jeg har forsøkt å argumentere for at den viktigste oppgaven til en kunstnerutdanning i dag er studentenes subjektivering, å bli forskjellig fra ens professorer. Dette innebærer at utdanning av fremtidige kunstnere må være orientert mot læring heller enn mot opplæring. For å oppnå dette må vi skape læringsøyeblikk hvor det foregår en redistribuering av det sanselige, dissensus. Basert på egne erfaringer vil jeg hevde at det er ved å bidra til denne prosessen (og dermed kanskje sette oss selv som undervisere på spill) at vi kan gi kunstnerstudenter den beste kvalifikasjonen for livet som kunstner i fremtiden. Dette er ikke en enkel oppgave, da høyere utdanning generelt er oppfattet som at den forholder seg til en kjent verden av kunnskap og praksis som studentene skal få opplæring i. Kunstnerutdanning gjør selvfølgelig det også i noen grad, for eksempel med kunnskap om leire og brenning og glasurer, men det er det vi ennå ikke vet, som er utfordrende å måle med hensyn til kvalitet.

Å snakke om kvalitet som et målbart, objektivt kriterium i kunstnerutdanning er derfor problematisk, fordi vi står overfor flere nivåer av kvalitet. En kvalitet er det som måles i for eksempel gjennomstrømming, en annen kvalitet er hvordan studentene lykkes i arbeidslivet, det vi ser i bakspeilet, og som bare kan måles i ettertid. En tredje kvalitet er innholdet i studiehverdagen. Jeg har pekt på at opplevelsen av dissensus skapes i et læringsøyeblikk, som i eksempelet med studenten som fikk en ny bestevenn i keramikken. I vår tid, hvor styringsverktøy fra *New Public Management* er rådende, må vi som undervisere våge å sette oss selv på spill og virkelig undersøke og lytte til studentenes opplevelser av læringsøyeblikk, undersøke det vi regner som kvalitet i studiehverdagen. Jeg finner at både studentenes portefolier og deres egne utlegninger om læringsutbytte kan gi oss god informasjon om hvordan de eventuelt opplever læringsøyeblikk og dissensus. Spørreskjemaet jeg utviklet, viste seg også å være egnet til å, ganske smalt, undersøke studentenes subjektivering. Slike undersøkelser er viktige for vår egen, interne kvalitetskontroll og kanskje også som indikator på om vi oppfyller vårt samfunnsoppdrag, å utdanne fremtidige kunstnere.

Referanser

- Aitken, R. (2017). *Inactivism: A Manifesto for the Idle*. UiT – Norges arktiske universitet. Tromsø. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13997/Appendix%20Ruth%20Aitken.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), s. 5–18. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Atkinson, D. (2017). What Is Art Education, What Might It Become? IJ. Jagodzinski (red.), *What Is Art Education? After Deleuze and Guattari* (s. 143–160). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-48127-6_7
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(1), s. 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), s. 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bingham, C. & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. Continuum.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Eliassen, K. O. (2016). Kvalitet uten innhold? Historiske perspektiver på kvalitetsspørsmålet. I K. O. Eliassen & Ø. Prytz (red.), *Kvalitetsforståelser: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 183–202). Kulturrådet.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Hovden, J. F., & Prytz, Ø. (2018). Innledning: Kvalitetsforhandlinger. I J. F. Hovden & Ø. Prytz (red.), *Kvalitetsforhandlinger: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 7–34). Fagbokforlaget. https://www.researchgate.net/publication/323446267_Eit_fuktig_sapestykke
- Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning – i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2642522>
- Kwon, M. (1997). One Place After Another. *October*, 80, s. 85–110. <https://doi.org/10.2307/778809>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- NOU 2020: 3. (2020). Ny lov om universiteter og høyskoler. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/?ch=6>
- Rancière, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics*. Continuum.
- Rancière, J. (2012) [2008]. *Den emansiperte tilskuer* (G. Uvsløkk, Overs.). Pax.
- Serra, R. (1994). Verb list 1967–68. I *Writings/Interviews*. Chicago University Press.
- St.meld. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt, krev din rett*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- UiT Norges arktiske universitet (2020). *Studieplan BA kunst*. https://uit.no/Content/716764/cache=20230408122355/Studie-og%20emneplaner%20gjeldende%20fra%20studie%C3%A5ret%2021_22.pdf
- UiT Norges arktiske universitet (u.å.). *Gjennomstrømming*. https://intranett.uit.no/intranett/vis-rapport?document_id=706111
- Walsh, L. (1999). Charles le Brun, «art dictator of France». I G. Perry & C. Cunningham (red.), *Academies, Museums and Canons of Art* (s. 55–187). Yale University Press.