

Mellom store og små fortellinger - om fotografier og Kunnskapsløftet

Anna Austestad

Fotografi har siden reformene på 90-tallet, og nå også i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) fått en mer fremtredende plass innenfor fagområdet kunst og håndverk og formgivningsfag.¹ Når fotografi nå er blitt noe som elever og lærere skal beskjeftige seg med innen for faget, blir det nødvendig å drøfte hvordan fagfeltet kan nærme seg fotoproblematikk i undervisnings-sammenheng.

Fotografi er kanskje en av de sterkeste levningene etter det idéhistorikeren Espen Schaaning (2000) kaller det moderne prosjektet.² Med modernismen som den store fortelling kan fotografiets historie leses som det ypperste resultat av en prosess³ hvor mennesket til slutt blir ”herre” over naturen. Det blir mulig å ”fange virkeligheten” og å ”fryse tiden”. Det hersker ingen tvil om at fotografier i dag utgjør en sentral del av vår visuelle hverdag gjennom medier, familiealbum, kunst-fotografier, amatør-fotografier, og fotografier innenfor naturvitenskap og juss. Denne listen utgjør bare en brøkdel av de mange feltene fotografiet opptrer innenfor.

Kunsthistoriker Lars Kiel Bertelsen (2000) mener at disse mange tilnærings-måtene til fotografier vanskeliggjør *en* måte å se fotografiet på. Fotografi brukes i

¹ Fotografi som begrep nevnes eksplisitt i Læreplanen for det studiespesialiserende programområdet Formgivning innenfor fagområdene Visuelle kunstfag, Design og arkitektur, Visuell kultur og samfunn og Trykk og foto, og i grunnskolens fag Kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet 2006).

² Det moderne prosjekt oppsummerer Schaaning som:” i) troen på sannheten og metoden, ii) troen på siste-instanser iii) troen på avsløringsstrategier, iv) troen på framskrittet og v) troen på friheten” (2000:10).

³ Prosessen startet med utviklingen av camera obscura og oppdagingen av sentralperspektivet på 1400-tallet (Sandbye 2001).

mange sammenhenger og har på denne måten ulike funksjoner og ulike betydninger. Slik mener Bertelsen at det finnes *flere* fotografier. I forlengelsen av Bertelsens utsagn om de mange fotografier vil spørsmålet om hvilket fotografi det er som får plass innenfor fagområdet formgivning, kunst og håndverk være av betydning.

Denne artikkelen er basert på hovedfagsoppgaven: *Inside/outside – en refleksjon over forholdet mellom elevers og skolens fortellinger om fotografier* (Austestad 2005). Den tar opp hvordan en gruppe med ti elever fra niende og tiende klasse⁴ og en lærer forholder seg til fotografi innenfor opplæringen i grunnskolefaget kunst og håndverk.⁵ I fortsettelsen kaller jeg denne gruppen fotogruppen. Elevenes og lærerens fortellinger om den fotografiske praksisen⁶ - deres utsagn og representasjoner - sier noe om hvordan bestemte fortellinger om fotografi får plass innenfor opplæringen i Kunst og håndverk, mens andre ikke blir inkludert. Det blir ved innføringen av det nye læreplanverket viktig å drøfte hvordan fotografi kan forstås i undervisningssammenheng innenfor rammene av formgivning, kunst og håndverk.

Helene Illeris (2002), lektor i bildepedagogikk ved det Danske Pædagogiske Universitet, mener at det billedpedagogiske feltet nærmest har tatt det visuelle for en naturgitt størrelse, uten å se det som spor etter historiske og sosialt funderte praksiser som er tillært gjennom utdanning eller andre sosiale praksiser. Konsekvensen har i følge Illeris vært at enkelte tilnæringsmåter til bilder har fått definisjonsrett over hva som regnes som riktige og uriktige måter å forholde seg til bilder på. Dette forholdet som Illeris påpeker står i relasjon til det danske billedkunst-faget, og etter modell av Illeris mener jeg at en også i norsk sammenheng kan tjene på fagdidaktiske refleksjoner rundt praksis i fagområdet formgivning, kunst og håndverk.

Store fortellinger om camera obscura, det subjektive og det kritiske

Begrepet store fortellinger er inspirert av Foucaults prosjekter (Foucault 1986) og er knyttet til modernitetens fremvekst. Store fortellinger kan sies å være overgripende og dominerende for måter vi kan se, tenke, føle og gjøre. Disse fortellingene kan sees utover den tid og det rom de oppstår i, og har en hukommelse. Disse fortellingene står ikke alene, og begrepet store fortellinger setter søkelyset på de måter å snakke frem fotografier på som har en historie ut over tid og rom. Hvilke

⁴ Elevene i undersøkelsen arbeider en dag i uken med fotografi hvor blant annet Kunst og håndverk fungerer som ramme for denne opplæringen (Austestad 2005).

⁵ Hovedfagsoppgaven er skrevet med et sosialkonstruktivistisk blikk. Dette perspektivet medfører at jeg i oppgaven argumenterer for at en refleksiv bevissthet omkring meg selv som forteller er nødvendig. På denne måten vil mitt blikk alltid være retningsgivende i forhold til hva som er blitt mulig å se i undersøkelsen, og hvilke fortellinger som har oppstått mellom relasjonene lærer-elev og elev-elev (Austestad 2005).

⁶ Undersøkelsen har konsentrert seg om hvilke fortellinger som fortelles når elevene fotograferer (produksjon), når de ser på sine egne fotografier (resepsjon), det jeg med en samlebetegnelse kaller fotografisk praksis (Austestad 2005).

fortellinger om fotografi kan danne basis for fotografi i relasjon til formgivning, kunst og håndverk?

Det er mulig å spore tilknytninger til tre store fortellinger (Austestad 2005) i fotogruppen. Etter inspirasjon fra Helene Illeris (2002) og Jonathan Crary (1990) har jeg valgt å kalle dem: *Camera obscura strategien*, *den formalestetiske subjektive strategien* og *den kritiske strategien*.⁷

Camera Obscura strategien

Camera obscura er et apparat som, ved å føre lys gjennom en liten åpning i et avblendet rom, viser et omvendt bilde av de ytre omgivelsene på en bildeskjerm. Gjennom *Camera obscura strategien* søker man å objektivt gjengi verden slik den virkelig er.⁸ Virkeligheten kan fanges. Det avbildede, referenten, sin nærhet og likhet med den materielle verden bidrar til troen på at en umiddelbar virkelighet kan nås. Gjennom denne strategien får fotografiet status som et privilegert medium til avbildning av virkeligheten. *Camera Obscura strategien* kommer til syne i utsagnet: "(...) hvis vi skal snakke om kunst så er foto en ren uttrykksform, når det er brukt som det er. Men det er jo andre ting, det er ren avbildning, det er journalistikk, men det er og kunst" (Lærer, intervju 2004). *Camera obscura strategien* kan karakteriseres som en måte å se på som i stor grad forsøker å studere hvordan verden 'egentlig' er; det læreren i fotogruppen kaller en ren avbildning eller journalistikk. *Camera Obscura strategien* søker etter et observerende subjekt som har objektivitet som mål (Illeris 2004). Men, som undersøkelsen viser, legitimerer verken lærer eller elever fotografiet innenfor kunst- og håndverksfaget ved hjelp av *Camera Obscura strategien* (Austestad 2005).

Den subjektive formalestetiske strategien⁹

Mens *Camera Obscura strategien* sier noe om fotografiets likhet og nærhet med verden, er det ikke denne strategien som brukes når fotografiet skal legitimeres innenfor faget Kunst og håndverk. Eleven Ole mener at fotoundervisningen går ut på følgende: "Ja, liksom sånn: hvordan du skal ta bilder og hva du skal ta bilder av hvis de skal være noe fine. Hvilke vinkler og sånn liksom" (Austestad 2005:90). *Den subjektive formalestetiske strategien* er av de store fortellingene som blir tydelige i den fotografiske praksisen i relasjon til kunst- og håndverksfaget.

⁷ Illeris (2004) bruker benevnelsen den subjektive strategien. I fortsettelsen utvider jeg begrepet ved å inkludere formalestetisk da denne benevnelsen i større grad presiserer innholdet i denne strategien knyttet til fotogruppen.

⁸ I 1839 ble det vi i dag kjenner som fotografiet offisielt oppfunnet, selv om en lenge hadde arbeidet med å fange virkeligheten gjennom eksperimenter med camera obscura. Kjemikalierne og teknikkene hadde også lenge vært tilgjengelige. Via reaksjoner mellom lys og kjemikalier på en plate av sølv, var det mulig å gjøre "avtrykk" av lyset og dets forming av omgivelsene (Sandbye 2001).

⁹ Det er verdt å nevne at Illeris (2004) definerer denne strategien i en mer ekspressiv retning. På linje med Efland (1996) har jeg valgt å inkludere både det ekspressive og formalestetiske i samme store fortelling.

Rosalind E. Krauss (2002) hevder i essayet *Fotografiets diskursive rom* at i den estetiske diskursen, slik den utviklet seg i løpet av 1800-tallet, gjorde utstillingsveggen til det sentrale omdreiningspunktet. Hun mener at fotohistorikerne har latt fotografiet inngå i denne estetiske diskursen i et forsøk på å legitimere fotografi som kunst. På denne måten måtte fotografiet ta opp i seg formale strukturer, i stedet for å se hvilke andre diskursive rom det er omgitt av. Fotografier med perspektiv ble forflatet slik at det ville passe utstillingsveggen og publikums blick.

En annen forståelse av den *subjektive formalestetiske strategien* kan tilknyttes ”straight photography” fotografene. I ”straight photography” legges fokuset på tingen i seg selv, altså på objektets fotografiske representasjon. Fokuset mot virkeligheten er det mediespesifikke for fotografiet innenfor ”straight photography”, hevder Kiel Bertelsen (2000). Men i stedet for å legge fokus på en likhet mellom det avbildede og verden, er ”straight photography” knyttet til fotografen og hans måte å se på, det Bertelsen kaller: ”seeing photographically” (Kiel Bertelsen 2000). Han argumenterer for at der er en kontinuitet mellom fotografiet og det avbildede hvor fotografen besitter ”den nødvendige tekniske ferdighet, det rette øyeblikket og de rette øyne” (Kiel Bertelsen 2000:63).

Ved å oppsummere disse to tilnæringsmåtene til fotografi, nærmer en seg hva fotogruppen handler om i relasjon til Kunst- og håndverksfaget. Læreren betoner at elevene gjennom øvelser og oppgaver skal få oppøvelse i å beherske formalestetiske virkemidler, teknikk og håndverk. Det tekniske handler om forhold knyttet til kameraet og produksjonssiden av den fotografiske praksisen som skarpstilling, lysmåling, zooming og ferdigheter tilknyttet mørkeromsarbeid. Det håndverksmessige kan knyttes til det å ha kontroll over det tekniske, samt å få mørkeromsarbeidet til å fungere. Det formale handler blant annet om å ha god balanse mellom de ulike bildeelementene eller å skape spenning gjennom kontrastvirkninger. Elevenes utsagn bidrar i konstruksjonen av denne fortellingen. Deres fotografiske praksiser dreier seg også om å lære å beherske ulike tekniske og håndverksmessige aspekter. Elevene forbinder de tekniske, håndverksmessige og formale sider av fotograferingen med det gode bildet. Men opplæringen handler også om å få et innblikk i hva som er verdt å ta bilder av dersom fotografiene skal bli fine. Hvilke bilder som tas, hvilke objekter, fra hvilke vinkler og med hvilket kamera, er forskjellige faktorer som kan medvirke til at et bilde blir fint.

Den kritiske strategien

Illeris (2002) hevder at *den kritiske strategien* har vært avgjørende for måter å se på i det bildepedagogiske felt i en skandinavisk kontekst. I følge Illeris fikk denne strategien særlig gjennomslag på 70-tallet og var nært knyttet til en stor mistro til bilder. Gjennom Nordström og Romilsons (1972) billedpedagogikk kom bildets retorikk på dagsorden. Gjennom bildeanalysen skulle en få et innblikk i hvordan bildets retorikk virket. *Den kritiske strategien* finner vi igjen i fotogruppen gjennom

lærerens utsagn hvor han påpeker nødvendigheten av å vite hvordan fotografiet blir til. Ved å lære om hvordan bildet blir til gjennom inngående praktisk kjennskap til fotoapparatets teknikk og til mørkeromsarbeid får elevene et innblikk i hvordan fotografiene blir til og dette mener læreren kan medvirke til at elevene stiller seg kritiske til bilder (Austestad 2005). Dermed er det i mindre grad anknytninger til Nordström og Romilsons (1972) bildepedagogikk og bildeanalysen som får plass i fotogruppen. I større grad er det innsikt i de tekniske og håndverksmessige aspektene ved fotografi i fotogruppen som kan føre til at en kan stille seg kritisk til bilder.

Et klassisk-moderne blikk

De tre store fortellingene viser at den fotografiske praksis i fotogruppen ikke bare handler om en måte å forholde seg til fotografier på. *Camera Obscura strategien* gir noen bud om at en må prøve å legge bort, viske ut, de subjektive forståelser som en kan farge fotografiet med. Den *kritiske strategien* ber deg om å avsløre bildene og på denne måten forstå hvordan de er blitt til. *Den subjektive formalestetiske strategien* setter deg som skaper av bilder i sentrum, ved at du gjennom besittelse av de nødvendige tekniske, håndverksmessige ferdighetene og formale blikk, og utvalg av de rette objektene, kan produsere bilder som blir fine. Dette rydder plass for estetiske smaksdommer over fotografiene. Selv om der finnes flere fortellinger i den fotografiske praksis, fremheves *den subjektive formalestetiske strategien* av aktørene som den fortellingen som gir fotografiet legitimitet som del av undervisningen i Kunst og håndverk. I Bourdieus (1990) terminologi kan en forstå denne strategien som den fotografiske praksisens dominerende fortelling, dens *doxa*.¹⁰

Selv om de tre strategiene umiddelbart ser ut til å angi forskjellige sider av et felt, mener Illeris (2004) at de også har et felles referansepunkt. Strategiene bygger på en vestlig modernitetsforståelse hvor mennesket blir sett på som et autonomt subjekt (Illeris 2002). Dette subjektet har varierte nedslagsfelt hvor det opptrer forskjellig. Det kan avsløre, har en iboende og naturlig skapertrang, eller har et distansert blikk som kan se verden slik den virkelig er. Disse moderne strategiene angir et spesifikt subjekt-objekt forhold. Illeris (2002) bruker begrepet klassisk-moderne som en fellesnevner for dette forholdet. De klassisk-modernistiske blikkene mener hun har blitt legitimert i bildepedagogikken gjennom å sette ord på hva det gode barn er og hva det gode bildet er. Gjennom disse tre synsstrategiene kunne en på ulike måter skape det gode barn eller det gode bildet, noe som medvirket til deres sentrale

¹⁰ Undersøkelsen peker på en rekke forhold som medvirker til at denne fortellingen får stor gjennomslagskraft, og som i hovedfagsoppgaven (Austestad 2005) har fått benevnelsen investering. Begrepet investering fungerer som en *taktikk som representerer motstand*, og kan forklare hvorfor en aktør velger en representasjon i stedet for en annen. Grunnene til investeringer kan være mange; det kan være emosjonelle driv, fantasier om seg selv og andre, drømmer om hvordan en ønsker å være, anerkjennelse fra andre eller fremtidige perspektiv for å nevne noen. Dette perspektivet er sentralt fordi det peker på at aktørene ikke determineres av de store fortellingene.

posisjoner. Illeris hevder at disse tre strategiene helt opp mot 1990-tallet i mindre grad har blitt stilt spørsmålstegn ved innenfor feltet. Det har ført til at disse diskursene har blitt maktinstrumenter i defineringen av hva som er rett og galt i forhold til hvordan en kan se i det bildepedagogiske felt.

Små fortellinger

Mens de store fortellingene preges av et særskilt subjekt-objekt forhold, handler de små fortellingene om en annen type fortellinger. De små fortellingene er makt-teknikker som gjør at elevene identifiserer seg med, eller motsetter seg, dominerende representasjoner. Motstand må ikke forstås snevert som en negasjon, det vil si å markere seg med 'nei', men kan markeres ved å bruke andre praksiser og andre ytringsformer enn hva en finner i den dominerende diskursen (Foucault 1995). Michel de Certeau (1984) kaller denne formen for motstand en taktikk. En taktikk handler om hvordan det han kaller 'the ordinary man' enten gjør bruk av dominerende fortellinger på andre måter enn de var tiltenkt, eller skaper nye. Disse fortellingene har fått benevnelsene *de referensielle fortellingene* og *de performative fortellingene*.

Referensielle fortellinger

De referensielle fortellingene tar utgangspunkt i fotografiets referensialitet og er tilknyttet bildets likhet og nærhet med verden. Referenten er den/det avbildede som representasjon (Austestad 2005). Et særtrekk ved fotografiet er at en gjerne ser bort fra det avbildede som en representasjon. En kan komme til å si: "Det er jeg!", og ikke: "Det er et fotografi av meg!" Jacob Wamberg kaller dette en 'common sense' oppfatning av fotografier. Virkeligheten kan oppleves som nær i fotografiet, og gjenfinnes kanskje i en av elevaktørenes utsagn om forskjellen mellom fotografi og tegning: "(...) foto er et levende portrett for å si det sånn, mens tegning er noe, ja, innmari dødt" (Austestad 2005:103).

Eleven Andreas kommenterer et bilde han har tatt av en sel: "Her er selen. Den er gøy. Den var død og lukta dritt. Grunnen til at jeg husker det er at han som bar den lukta skikkelig fisk. Vi lukta han på en meters avstand. Meget trist sel i øynene. Den var søt. Øynene hans er frosne, så det ser ut som om han er lei seg" (Austestad 2005:101-102). Selen, som referenten på fotografiet, blir sett før fotografiet blir sett som et fotografi. Mette Sandbye (2001) mener at fotografiet har en form for tid tilknyttet nærværet av fravær. Denne tiden fører med seg erindring, et fenomen Sandbye mener er karakteristisk ved fotografiet. Fotografiet viser referenten, som er død; død i betydningen fraværende. På denne måten kan fotografiet kalles et 'memento mori' i Susan Sontags (2004) terminologi. I denne spesielle formen for tid ligger imaginasjonen som en særlig kraft, noe som gjør erindringsarbeidet så fremtredende ved fotografiet (Sandbye 2001). Fotografiene knyttes på denne måten til minnet og den effekten fotografiene har som en kontakt med fortiden. Fotografiets fastfrysning av motivet setter i gang nye assosiasjoner og fortellinger.

Performative fortellinger

”Vi har sånn røykereklame”, sier Nina. Hun står i bakgården og skal sammen med klassevenninnen ta en serie fotografier hvor målet er å få bildene skarpe og beherske lysmåleren. Hun stiller seg først opp som en pen jente med røykpakke i handa. Med et pent smil og kroppen vridd i fryst posisjon – som på et fotografi. Deretter forandrer hun seg til en tøff jente med røyk i hjørnet av munnen, som en kvinnelig James Dean, en femme fatale. Jentene glemmer fort den tekniske og håndverksmessige biten ved fotograferingen og trer inn i en lek. Her hentes stereotyper fra reklamen. I rollen som pen og pyntelig fremviser av en røykpakke med et smil anno 1960, spiller jenta tydelig på et tradisjonelt kjønnsideal hvor kvinnen er et estetisk objekt som skal selge røykpakken. I neste omgang spiller jenta på et kvinnelig ideal som utviser full kontroll (Austestad 2005:110).

Eksemplet fra den fotografiske praksisen viser hvordan jentene hermer etter store fortellinger om kjønn. Denne scenen kan sies å handle om fortellinger om kropp og kjønn som kulturen stiller til rådighet. Judith Butler (1993) mener at kjønn opprettholdes og kommer til via den stadige siteringen av kjønnskoder gjennom gjentagelsen og repetisjonen og kan forstås som performativitet. Røykereklamen kan sees på som performativ i den forstand at aktørene iscenesetter ulike fortellinger om kjønn, overdriver dem og gjentar dem.

De små fortellingene kjennetegnes ved at de ikke har noen store fortellinger som opphav og utgangspunkt. På denne måten er de små fortellingene kontekststøttede og farget av de ulike relasjonene de fremtrer i, noe den performative fortellingen peker på. En annen fellesnevner for de små fortellingene tar utgangspunkt i at fotografiet har en referent. Denne fortellingen kan sies å være beslektet med *Camera Obscura strategien*, men i motsetning til *Camera Obscura strategiens* entydige virkning på subjektet, handler *de referensielle fortellingene* om en dialog, hvor nye fortellinger og historier oppstår i møte mellom fotografi og betrakter. Kiel Bertelsen (2002) kaller denne dialogen for en medielek.

De små fortellingene i undersøkelsen dukker i hovedsak opp utenfor den formelle opplæringen i fotografi, i relasjoner mellom elever. Innenfor rammene av fotoopplæringen blir jentenes fortellinger ansett som mindre viktig, endog tull. Men disse jentene lar seg ikke disiplinere til et entydig klassisk-moderne blikk. De lager sine egne fortellinger – utenfor.

Om forholdet mellom de store og små fortellinger

Innside/utside

Undersøkelsen i min hovedfagsoppgave avdekker et sprik mellom de store og de små fortellingene om fotografier. *Subjektive og formalestetiske strategier*

legitimerer i hovedsak fotografiet sin plass innenfor Kunst og håndverk. Denne strategien kan knyttes opp mot bildepedagogiske fortellinger, hvor noen diskurser omkring fotografiet og kunst er forhistorien. Undersøkelsen viser at i relasjoner mellom elevene foregår en annen praksis. *De referensielle og performative fortellingene* blir tillagt mindre verdi av både elever og lærere i forhold til *den subjektive formalestetiske strategien*. Fotogrupperens fortellinger om fotografi innenfor kunst og håndverksfaget gjør noen fotografiske praksiser mulige, mens andre blir umulige. På denne måten argumenterer jeg i hovedfagsoppgaven for at den fotografiske praksis i fotogruppen har en innside og en utside (Austestad 2005).

Det er ikke tale om en tydelig markert ekskludering av de små fortellinger i fotogruppen. Slik fungerer ikke eksklusjonssystemene våre i dag, mener Dorthe Marie Søndergaard (1996). Det som er på innsiden, skapes gjennom et nettverk vevd sammen på ulikt vis, gjennom lærerens valg av undervisningsinnhold og arbeidsmåter, gjennom syn på eleven, valg av hjelpemidler, oppdeling av rom og inndeling av arbeidsdag. Videre opprettholdes nettverket av elevenes fotografiske praksiser og deres investeringer i fortellingene (Austestad 2005). Dette nettverket kan ved hjelp av Foucault (1995) kalles et sett med ulike maktteknikker og maktrelasjoner som sammen medvirker til å gi de store fortellingene betydning og legitimitet – og som også bidrar til normaliseringen av denne praksisen i fotogruppen. De fortellingene som ikke får plass i den dominerende praksisen henvises dermed til randsoner. På denne måten, mener Søndergaard at ”(...) det ikke gyldige bliver i den mer omfattende samfundsmæssige kontekst ganske enkelt lidt irrelevant i forhold til det, der passerer som gyldig, genkendeligt, acceptabelt” (Søndergaard 1996:415). Det som ikke er gyldig blir ikke nødvendigvis snakket nedsettende om, hevder hun, men kan karakteriseres som både søtt og underholdende. En lignende marginalisering av de små fortellingene kan spores i undersøkelsen (Austestad 2005). Hovedsaken ligger i det faktum at det plasseres på siden i forhold til det som regnes som relevant. Jeg vil nå vende tilbake til mitt opprinnelige anliggende og stille spørsmålet: Hvilke utfordringer gir denne undersøkelsen for fotografi etter *Kunnskapsløftet*?

Et utvidet didaktisk mulighetsfelt for fotografi?

Funnene peker først mot at en bør se nærmere på den *subjektive formalestetiske strategien* som jeg i hovedfagsoppgaven (Austestad 2005) argumenterer for er en sentral del av fagfeltet formgivning, kunst og håndverk. Når nå fotografi er en del av fagområdet, er det da bare den *subjektive formalestetiske strategien* som kan gi fotografiet legitimitet? Hvilke blikk og posisjoner er det eleven må gi avkall på dersom bare denne strategien kan gi fotografiet plass innenfor fagfeltet formgivning, kunst og håndverk? I undersøkelsen er ikke *Camera Obscura strategien* og *den kritiske strategien* fullverdige medspillere i forhold til fotografiet i kunst og håndverksfaget. Hvordan kan de få innpass? Disse spørsmålene synes jeg også er relevante sett i et større perspektiv: Kan fagfeltet legitimeres som en del av grunnskolens allmenndannende oppgave dersom bare noen fortellinger får plass?

Et annet spørsmål som undersøkelsen reiser, er hvorvidt de tre store klassisk-moderne blikkene også bør utfordres. Dette kan skje ved å inkludere elevenes fortellinger når fotografi settes på dagsordenen. Sett i et historisk perspektiv har elevenes historier gjennom Lowenfelds ekspressive barnetegninger fått stor plass, på bekostning av andre. Men å inkludere elevenes fortellinger trenger ikke bety at en må gi slipp på alle store fortellinger til fordel for de små. For det første ligger muligheten for at de store fortellingene kan gi elevene nye blikk på verden som kan åpne opp for andre måter å se på som de ikke nødvendigvis vil møte andre steder, i andre fag og i andre sosiale praksiser. For det andre tilhører de klassisk-moderne blikkene felles referansepunkt og kulturell kapital (Illeris 2002).

I møtet med de store fortellinger kan også nye ting skje. En må derfor være varsom med å avvise dem blankt. Elevenes fortellinger kan gjennom medieleken forvandle de store fortellinger til små. Det er derfor nødvendig å presisere at den dialogiske medieleken kan medvirke til et annet subjekt-objektforhold enn hva de klassisk-moderne fortellingene kan.

Utfordringen for opplæringen ligger i å ikke la de store fortellingene, eller noen fortellinger for den saks skyld, bli totaliserende (Illeris 2002). Dette fordrer at pendelen må veksle mellom innvielse i for eksempel fotografiske teknikker og blikk, og stunder hvor fokus rettes mot elevenes fortellinger gjennom deres resepsjon og produksjon av fotografier. På denne måten kan det være mulig å se på de store fortellingene i kraft av hvilke posisjoner og blikk de gir, heller enn som evig gyldige sannheter.

Dermed peker funnene først og fremst på behovet for kritisk refleksjon i relasjon til fotografisk praksis. Som maktforsker Kjetil Jakobsen (2002) hevder, blir refleksjon først kritisk når en setter sine egne tanker under lupen, et forhold han mener norske forskere i for liten grad har gjort. Norske forskere og vitensutøvere har i større grad basert seg på formidling av kunnskap gjennom et tradisjonelt dannelsesideal, et ideal som forutsetter at der finnes kunnskapsstoff å innvies i, et kunnskapssyn som også det norske skoleverket har hatt tradisjon for (Løvlie 2000). Den type autoritet disse utøverene bruker, baserer seg på kunnskap som allerede er etablert på innsiden av ens felt. Jakobsen (2002) viser blant annet hvordan Marcel Duchamp og hans Fountain¹¹ skaper en annen type autoritet, en autoritet han kaller *inside/outside-autoritet*. Ved å prøve å stille ut noe som ikke ble regnet for å være et kunstverk, men et pissoar, stiller Duchamp spørsmål til hva som regnes som kunst. Ved å vise hva som står på utsiden av kunstfeltet, dekonstruerer Duchamp makten. Samme strategi kan lærere bruke i undersøkelser av fotografisk praksis sammen med elever. På denne måten kan det som ikke regnes som relevant i fotografisk praksis bli en del av den fotografiske praksis. Inside/utside autoriteten kan tjene som didaktisk

¹¹ Under pseudonomet R. Mutt forsøkte Marcel Duchamp å få stilt ut et pissoar (tittulert Fountain) på the American Society of Independent Artists første utstilling i 1917.

refleksjonsmiddel i undervisnings- og opplæringsøyemed. Dette fordrer at lærere også må reflektere over egen praksis. Ved å løse opp i store fortellinger kan et mangfold av posisjoner muliggjøres. Et mangfold av posisjoner er nødvendig for en skole med allmenndannende og demokratiske idealer.

Et spørsmål en kan stille seg i forlengelsen av denne artikkelen er om det nå er på tide å revitalisere diskusjonen innenfor fotografi i formgivning, kunst og håndverk. Dette trenger ikke bety 'anything goes', men at pendelen må svinge mellom store fortellinger og små.

Litteratur

- Austestad, Anna. 2005. *Inside/outside: en refleksjon over forholdet mellom elevens og skolens fortellinger om fotografier*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avd. for estetiske fag.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Butler, Judith. 1993. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Certeau, Michel de. and S. Rendall 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Crary, Jonathan. 1990. *Techniques of the observer: on vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Efland, Arthur D., K. Freedman, and P. Stuhr. 1996. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston: National Art Education Association.
- Foucault, Michel. 1986. *The order of things: an archeology of the human sciences*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel. 1995. *Seksualitetens historie I Viljen til viten*. Halden: EXIL.
- Illeris, Helene. 2002. *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, Helene. 2004. Educations of vision. *Nordisk Pedagogik*. Vol 24: s. 250 - 267.
- Jakobsen, Kjetil. 2002. Maktutredning: kunnskapsregime eller motmakt? I *Kunnskapsmakt. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Reds. S. Meyer, S. Myklebust. Oslo: Gyldendal akademisk. s. 215-259

- Kiel Bertelsen, Lars. 2000. *Fotografiets grå mytologi: historier på kanten af et medie*. København: Politisk Revy.
- Kiel Bertelsen, Lars. 2002. Om at lege med medier. *Tidsskrift for børne- og ungdoms* nr. 45.
- Kunnskapsdepartementet 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Krauss, Rosalind. 2002. *Avantgardens originalitet og andre modernistiske myter*. Oslo: Pax.
- Lowenfeld, Viktor og W. Lambert Brittain. 1971. *Kreativitet og vækst: en redegørelse for den tegnepsykologiske utvikling hos barn og unge og nogle pædagogiske konsekvenser*. København: Gjellerup.
- Løvlie, Lars. 2000. Mot et utvidet danningsbegrep. I *KULT - i kulturforskningens tegn: en antologi*. Reds. H. W. Andersen, S. Lie and M. Melhus. Oslo: Pax.
- Nordström, Gert. Z. og C. Romilson 1972. *Skolen, bildet og samfunnet*. Oslo: Pax.
- Sandbye, Mette. 2001. *Mindesmærker: tid og erindring i fotografiet*. København: Politisk Revy.
- Schaanning, Espen. 1992. *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Sontag, Susan. 2004. *Om fotografi*. Oslo: Pax.
- Søndergaard, Dorthe. M. 1996. *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruksjoner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Summary

Photography as a field of study has gained importance in relation to the school subject Art and Crafts and Art and Design in the new, Norwegian school curriculum for compulsory school. This article discusses some aspects concerning photographic practice in a school context. The paper has its starting point in my master thesis: *Inside/outside – a reflection concerning the relationship between pupils' and schools' narratives on photographs* from 2005. My fieldwork suggests that in the relations between teachers and pupils, meta narratives with a formalistic, technical, and craft oriented viewpoint dominate. In the article I argue that the pupils' little narratives should be included in photographic practice to enrich the discourse in Art, Crafts and Design education. Dialogue and reflexivity are therefore considered vital to the inclusion of little narratives in photographic practices.