

Et spørsmål om affekt: abduksjon som tilnæringsmåte til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk

Anna Svingen-Austestad

Universitetet i Bergen, Norge

Sammendrag

Med utgangspunkt i et overraskende spørsmål fra elever i møte med en kunstnerisk praksis, drøfter artikkelen hvordan en forstyrrelse kan kaste nytt lys på hva abduksjon som metode innebærer som tilnæringsmåte til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk. Artikkelen argumenterer for å la det som forstyrrer en forsker i en konkret situasjon være ledespor for abduksjon, et arbeid som kan skape nye begreper og teori omkring kunstfagdidaktikk. Med omdreiningspunkt i Michel Foucault, Gilles Deleuze og Félix Guattaris begreper om subjektivering og affekt, samt Charles Sanders Pierce og Mieke Bals tanker om abduksjon, belyses metodologiske implikasjoner av forstyrrelser. Slik kan affekt bli et ledespor for abduksjon, hvor situasjoner som overrasker forskeren kan brukes produktivt i utviklingen av kunstfagdidaktisk forskning.

Nøkkelord: forstyrrelse; affekt; subjektivering; abduksjon; empirisme; kunstfagdidaktikk

Abstract

A question of affect: abduction as approach to “new”, empirical research in art education

Based on a surprising question from students in the face of an artistic practice, the article discusses how a disturbance can shed new light on what abduction as a method entails as approach to “new” empirical research in the didactics of art [kunstfagdidaktikk]. The article argues that a disturbance of the researcher in a specific situation can be a guide for abduction, events that can create new concepts and theory for the didactics of art. Based in Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari’s concepts of subjectivation and affect, as well as Charles Sanders Pierce and Mieke Bal’s thoughts on abduction, methodological implications of disturbances and affect are elucidated. Affect is seen as a guideline for abduction, where situations that surprise the researcher can be used productively in the development of art didactic research.

Keywords: rupture; affect; subjectivation; abduction; empiricism; art education

Received: August, 2020; Accepted: December, 2021; Published: March, 2022

*Korrespondanse: Anna Svingen-Austestad, e-post: anna.svingen-austestad@uib.no

© 2022 A. Svingen-Austestad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: A. Svingen-Austestad. «Et spørsmål om affekt: abduksjon som tilnæringsmåte til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 6(2), 2022, pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v6.2565>



Figur 1. r a k e t a *Where is Lofoten?* 2008 (Gjengitt med tillatelse fra r a k e t a)

Et konkret spørsmål som utgangspunkt

MENINGSLØST? Artikkelen starter med et overraskende spørsmål som utgangspunkt for en utforskning av hva abduksjon som tilnæringsmåte innebærer i empirisk forskning omkring estetiske praksiser. Spørsmålet, som er skrevet på negler og fingrene, er avbildet og hengt opp på en tavle i et klasserom (Figur 1), og er fra en workshop der elever møter samtidskunstens prosesser og metoder sammen med kunstnere.¹ Spørsmålet viser til en forstyrrelse, en overraskelse hos en elev som er deltager i en workshop om samtidskunst med kunstnere. Men spørsmålet overrasker også meg som forsker og fører til at jeg må stille spørsmål til meg selv. Hendelsen gjør noe med utgangspunktet for min deltagelse i denne workshopen, der jeg undersøker hvordan estetiske praksiser kan skape erfaring og subjektivitet. Hendelsen skaper forgreninger i min forståelse, hvor selve overraskelsen, forstyrrelsen eller det som

¹ Artikkelens utgangspunkt i en konkret situasjon og påfølgende omveier danner en parallell til situasjonen som utforskes: *MENINGSLØST?* Slik prøver jeg i selve skrivingen å nærme meg situasjonens forgreninger, jeg gaffer ut ulike veier – og kanskje må leseren gå litt frem og tilbake i lesingen for å komme til en forståelse. Jeg gjør dette fordi jeg som kunsthøgskolelærer ikke vil miste kunstprosessen av syne i selve skriveprosessen og i den kunnskapsproduserende tekst. Jeg arbeider slik for å kunne forholde meg til kunstprosessens ikke-lineære forgreninger i møte med teoriens logiske argumentasjon – et premiss for å kunne utøve kunsthøgskolelæringspraksis, et felt som ikke skiller kunstteori fra kunstnerisk utøvelse; et ønske om å opprettholde kunstens klungerkratt også i begreps- og tankearbeidet omkring tekst.

kan kalles *affekt* hos meg som forsker blir et ledespor for abduksjon og utvikling av kunstfagdidaktisk forskning.² Refleksjonene settes i sammenheng med Mieke Bal (1999, 2010, 2013) utvikling av abduksjon som metode i hennes analyse av kunst og kunstnerisk utviklingsarbeid.³ Hennes bruk av abduksjon som metode bygger på den amerikanske pragmatikeren og semiotiker Charles Sanders Peirce (1901/1998), hvor overraskelsen er et sentralt utgangspunkt, «a single surprising observation or fact» (van der Lubbe & Zoest, 1997, s. 806, som referert i Bal, 1999, s. 17). Fra dette punktet handler abduksjon om å formulere hypoteser som kan forklare virkninger og belyse en situasjon. Men Bal er ikke presis omkring hvordan en går frem med abduksjon som tilnæringsmåte og hvordan metoden kan bidra til begrepsutvikling knyttet til analyse av empiriske situasjoner. Med henvisning til Michel Foucault, Gilles Deleuze og Félix Guattari sitt teoretiske landskap omkring subjektiveringsprosesser og affekt, argumenterer jeg for å ta på alvor forstyrrelsen situasjonen fremkaller, hvor jeg lar hendelsen mellom elev, bilde, tekst og meg som forsker fungere som «et teoretisk objekt [theoretical object]» (Bal, 2010, s. 22), et objekt som stimulerer til tenkning og produksjon av nye begreper. Herfra ser jeg nærmere på noen prinsipper knyttet til å gjøre abduktive slutninger og setter dannelsen av hypoteser i sammenheng med hva Knut Ove Eliassen og Knut Stene Johansen (2007) kaller for *ledeord* i tekstarbeid, det vil si begreper som gir virkninger. Her kan ny innsikt og erkjennelse komme frem, et argument jeg setter i sammenheng med begrepsutvikling i kunstfagdidaktikk. Artikkelen er i så måte et bidrag til videreutvikling av affektiv metodologi (se Gregg & Seigworth, 2010; Knudsen & Stage, 2015; Springgay, 2011; Svingen-Austestad, 2017; Åhäll, 2018), og da særskilt med tanke på hva en overraskende og forstyrrende *hendelse* kan bety som ledespor for abduksjon i kunstfagdidaktisk forskning (se også Bal, 2010; Brinkmann, 2014).⁴ I møte med det som ryster, det som ligger utenfor erfaringens koder – taler kroppen og fingre bøyes av, teorier *forgrenes* og *abdueres* i retning ny innsikt og erkjennelse. Med andre ord, artikkelen utforsker hvordan abduksjon handler om å lytte til spørsmål, spørsmål som i sin ytterste konsekvens kan medføre at forskeren må stille spørsmål til seg selv og sitt eget viten- og erkjennelsesgrunnlag.

² Se avsnitt *Et spørsmål om affekt* for en nærmere redegjørelse omkring begrepet affekt.

³ Jeg vil rette en særskilt takk til Mieke Bal som har gjort meg oppmerksom på abduksjonens muligheter. Artikkelen tanker omkring abduksjon som tilnæringsmåte til empirisk forskning er i stor grad inspirert av et seminar med Mieke Bal på tidligere Høgskolen i Oslo, nå OsloMet, høsten 2008. Mieke Bal er en leser av Gilles Deleuze, og teoriutviklingen hennes omkring for eksempel film (se Bal, 2010, 2013) åpner for å lese Deleuze med Peirce, slik Deleuze selv gjør bruk av Peirce i sine bøker om film (Deleuze, 2001, 2018).

⁴ En hendelse er et møte og en mangfoldighet som både kan vikle noe sammen eller dra noe fra, og er et sentralt begrep i post-strukturalistisk, post-humanistisk og empirisk fundert kunstfagdidaktisk forskning, se f.eks Illeris (2009), Atkinson (2011), Garoian (2014), Johnsrud et al. (2015), Skregelig (2016, 2019) og Svingen-Austestad (2017). I avhandlingen (Svingen-Austestad, 2017, s. 71–73) kommer jeg inn på andre dimensjoner knyttet til hendelsen og affekt som metodologisk innfallsport.

Utgangspunktet: en workshop om spørsmål

Spørsmålet *MENINGSLØST?* er formidlet på et bilde bestående av oransjeaktige fingre fotografert mot en blå bakgrunn hvor 11 bokstaver samt ett spørsmålstegn er nøye prikket og lakkert i gult på til sammen 14 fingre. Bildet var hengt opp på en hvit tavle i et klasserom for det som tidligere het formgivingsfag.⁵ Bildet med teksten *MENINGSLØST?* (fig. 1) ble skapt i en workshop der kunstnere fra institusjonen r a k e t a samarbeidet med ungdommer i forbindelse med LIAF jr, Lofoten Art Festival, våren 2008. Ungdommene ble introdusert til samtidskunst ved å utforske hvordan ting og steder kan stille spørsmål, for så å arbeide med å selv stille spørsmål og plassere dem på relevante steder. Som stipendiat i kunstfagdidaktikk var jeg kommet til Lofoten for å gjøre undersøkelser omkring estetiske praksiser og subjektiveringsprosesser i forbindelse med avhandlingsarbeidet mitt. Gjennom seks uker våren 2008 bebodde jeg klasserom og verksted nesten hver dag.⁶ I løpet av oppholdet ble jeg kjent med atten tenåringer mellom sytten og atten år som alle hadde valgt å studere formgivingsfag. Ved å delta i undervisningen og ved hjelp av etnografiske metoder slik som samtaler, intervju og deltagende observasjon, ble jeg kjent med disse ungdommenes måter å arbeide på, rammer som ble gitt av lærere og læreplaner, samt kunstnere fra r a k e t a som var tilknyttet Lofoten International Art festival (LIAF). Kunstnerne fra r a k e t a var engasjert av LIAFs direktør for å involvere elevene i samtidskunst, og elevene fikk ta del i to workshops i et prosjekt som varte i over seks uker mellom start til slutt. Siden 2000 har r a k e t a vært et laboratorium i prosess, et pågående eksperiment, og arbeider i teori og praksis med prosjekter som befinner seg i grenselandet mellom kunst, design og arkitektur med utgangspunkt i det offentlige rommet.

Problemstillingene som var utgangspunkt for avhandlingsarbeidet var basert på egne erfaringer fra opplæringen i videregående skole.⁷ Som tidligere elev, student og lærer i faget hadde jeg opplevd at formgivingsfaget satte fokus på form, materiale og teknikker, kunst og kulturhistorie knyttet til det visuelle og materielle objektet. Samtidig hadde jeg opplevelser om hvordan samtidskunst kunne bidra til en annerledes estetisk erfaring. I

⁵ Artikkelmaterialet bygger på utdrag fra avhandlingen *Questions ... Concerning the production of subjectivity – On aesthetic practices in Arts, Craft and Design [formgivingsfag]* fra 2017, og videreutvikler metodeperspektivet på abduksjon.

⁶ Å *bebo* viser i denne sammenhengen til forskerens «involvering over tid [involvement over time]», se Svingen-Austestad, 2017, s. 75). Begrepet kan videre sees i sammenheng med fysiske, sanselige og affektive dimensjoner, hvor noe blir familiært: «Territory can be related to *an inhabited space* or a perceived system within which an individual feels ‘at home’» (Guattari & Rolnik, 2008, s. 471–472, sitert i Svingen-Austestad, 2017, s. 66, min kursivering). Begrepet sees også i sammenheng med Rogoff (f.eks. 2003) som blant annet knytter begrepet *bebo* [*inhabit*] til en kroppsliggjort kritikalitet [*criticality*] som differensieres fra *kritikk* der forskeren står utenfor fenomenet og problematiserer det. Derimot handler kritikalitet om hvordan forskeren selv er knyttet til problemkorpuset. Se også f.eks. Illeris (2016).

⁷ Det studieforberedende fagområdet Formgivingsfag i videregående skole skiftet navn til Kunst, design og arkitektur i 2016.

konkrete situasjoner i møte med ungdommene var jeg med som deltagende observatør, eller for å stille noen spørsmål med utgangspunkt i teoretiske avveininger og metodiske spørsmål som jeg har gjort. Jeg var opptatt av hvordan samtidskunst oppmuntrer til å gjøre bruk av assosiasjoner, en estetisk praksis som skiller seg fra andre navnsatte kunstfagdidaktiske diskurser, som for eksempel talesettes av Helene Illeris (2002). I denne svermen av materialer og møter ligger fokus på elevenes erfaringer og opplevelser av estetisk praksis. Det tar ikke mange timer inn i workshopen med kunstnerne før spørsmålet *MENINGSLØST?* dukker opp. Jeg har med andre ord en eksisterende forforståelse for undersøkelsen, men i møte med workshopen må denne kastes om. Og her virker spørsmålet *MENINGSLØST?* særlig sterkt *på meg*.

Spørsmål som forstyrrer

Jeg vender tilbake til den konkrete hendelsen med spørsmålet *MENINGSLØST?*, for å se nærmere på situasjonen omkring at dette spørsmålet stilles. Som en innledning til øvelsen starter en økt hvor kunstnerne reflekterer over hvordan en halv plastpose og en tom sjampoflaske kan stille spørsmål. På samme måte bes elevene sette i gang med å lage spørsmål og sette dem et sted. I løpet av denne formiddagen stilles mange spørsmål av elevene: Kan duer lukte? Hvilken farge har skyene? Arbeidene blir drøftet underveis i prosessen, og stilt ut på ulike plasser i nærmiljøet (se Svingen-Austestad, 2017). Mens arbeidet pågår, stilles også spørsmål til selve workshopen. Her følger en passasje fra avhandlingen som beskriver situasjonen rundt spørsmålet ytterligere:

While discussing the students' work, we walk into a classroom where one work is placed in the middle of the whiteboard. As we walk closer, we see that the bright blue colour that greets us from the doorway is contrasted by the warm colours belonging to a set of 14 fingers. Taking a closer look at the fingers, we can see small letters carefully dotted in yellow nail varnish. I can trace the following letters: M E A N I N G L E S S ? The question posed by the poster hangs in the air as we look at it; no one comments on the content. What is the context? Why this text? The students who made the image, however, are not here anymore, and we do not have the chance to hear the story behind the making of the image and the site where they have placed it. The artists only comment on the formal layout of the image «being installation-like» before we walk to see the next work. Earlier that afternoon, I had been sitting in the classroom when one of the makers of this image showed up, late for class. As she entered the room, she asked her fellow students sitting around the classroom what had happened so far in the workshop that day. They explained the task at hand, and how they were continuing the threads from the previous day's workshop. She responded with a frustrated tone: «I philosophise too much in my free time to do it at school as well!». (Svingen-Austestad, 2017, s. 220)

Spørsmålet *MENINGSLØST?* blir dottet inn på negler og jeg sanser en provokasjon i rommet. I en evaluering foretatt i etterkant, forteller elevene at workshopen både var uvanlig, at de ikke har gjort slikt siden barneskolen, og at de ikke pleier å filosofere så mye (se Svingen-Austestad, 2017, s. 220–222). I avhandlingen skriver jeg også at jeg sanser en uro [*uneasyness*] i workshopen [Svingen-Austestad, 2017, s. 221]. I det

konkrete møtet i Lofoten blir jeg selv overrasket og forstyrret – og må stille spørsmål til meg selv.

Et spørsmål om affekt

Spørsmålet *MENINGSLØST?* gir til syne en følelse eller mer presist en affekt hos både elevene og meg som forsker. Affekt handler i følge Store norske leksikon om en «persons umiddelbare emosjonelle reaksjon på noe» (Svartdal, 2021), og handler om virkninger i en persons følelsesregister. Hos Guattari og i hans samarbeid med Gilles Deleuze, er affekt også en reaksjon, men hos dem er affekt en før-personlig og pre-refleksiv virkning, ikke personlig i den forstand at den handler om et *møte* med det sansbare (Deleuze & Guattari, 1991; Hovik, 2014; Massumi, 1995, 2002). Det kan dreie seg om vindens påvirkning på hud eller følelsen av vannets våthet. Men på hvilken måte indikerer spørsmålet *MENINGSLØST?* en affekt? I «Ritornellos and existential affects» viser Félix Guattari (1996) til ulike affekter i møte med en kompleks sansbarhet, en begrepsfestelse han gjør i samspill med det sansbares virkninger i kroppen. Her er det verdt å merke seg at Guattari (1996) skiller mellom ulike typer affekter (se også Zepke, 2005). En «sanselig affekt [sensory affect]» (Guattari, 1996, s. 161) handler om intensiteter, slik som finnes i et sanselig møte med en rødfarge. Eller slik som finnes i en direkte og ukodet virkning av det sanselige, slik som øyner som myser i det han eller hun kommer i direkte kontakt med sol. En «problematisk affekt [problematic affect]» (s. 161) handler om at en møter det sansbare med et filter, en forforståelse eller en tidligere sans, som kan gi opphav til erindringer, assosiasjoner, men også sosiale konnotasjoner. Guattari (1996) reflekterer over røde gardiner i skumringen, hvordan slike mørkerøde gardiner kan føre til hva han kaller en mangfoldig «problematisk affekt» (s. 161), der assosiasjonene drifter av gårde, og noe nifst kommer i tankene. Med andre ord er en problematisk affekt en virkning av det sanselige preget av en form for temporalisering, hvor tid involverer erfaring, men også det som over tid kan bli vaner, koder, normer. En «eksistensiell affekt» (s. 161) pendler mellom sanselige og problematiske affekter og er knyttet til «ritornelloen» (s. 161), en entitet som kan beskrives som en liten retur med en forskjell – bebodd i smaken av madeleine-kaken som dyppes i te som Marcel Proust skriver om. «Komplekse affekter [complex affects]» (s. 165) pendler også mellom sanselige og problematiske affekter, og angår noe som forstyrrer, slik som situasjoner som rokker ved forståelsesfiltre og erfaring. Som eksempel nevner Guattari (1996) virkningene av musikken til Claude Debussy, en affekt som skaper sprekker i det som er ordinære musikkopplevelser. Med andre ord: Affekt er en mangfoldig størrelse som kan være viklet sammen med ulike materialiteter og tidsvarigheter, og kaster lys på sammenhenger mellom subjektiveringsprosesser og det sansbare. I dette perspektivet kan situasjonen som formuleres som meningsløs av elever innebære en kompleks affekt og forstyrrelse hos både elevene og meg som forsker. Jeg vil se nærmere på dette spørsmålet.

Affekt som ledespor i subjektiveringsprosesser

I workshopen sanser jeg affekt – latter, usikkerhet og provokasjon. Det er denne motstanden, provokasjonen og uviljen som overrasker meg som forsker, og skaper undring. Fra den konkrete situasjonen er det et ganske langt stykke tankearbeid og teoretisk arbeid som gjøres, før jeg erkjenner at denne hendelsen er helt sentral for å forstå subjektiveringsprosesser i møte med samtidskunstens prosesser og metoder, men også at den samme affekten kan være et metodologisk spor i selve forskningsprosessen.

Elevenes reaksjoner knyttes i avhandlingen til virkningene av det jeg kaller poetiske praksiser– praksiser som skaper forstyrrelser mellom ord og ting (Svingen-Austestad, 2017, s. 219). Det finnes en formal-estetisk praksis blant elevene, en måte å snakke, sanse og skape på som knytter seg til det visuelle og materielle objektet – som denne workshopen snur omkring på.⁸ Den poetiske forstyrrelsen kan knyttes til en arbitrarisering av det sansbare, en forskyvning i vanen og normen mellom ordene og tingene, her formulert av Guattari:

When Debussy invented a pentatonic scale, he wrote his own music; perhaps he felt it at a level we might call “his inspiration”, but he engendered abstract machinic relationships, a new musical logic that has implications, that represents trees of implication or, we really must say, rhizomes of implication, completely unforeseen in all sorts of other levels, including levels that aren’t, strictly speaking, musical. It is precisely on the condition that this constitution, that this semiotic arbitrarization occurs, to generalize Saussure’s notion of “arbitrary” in regard to signifier and signified, that there also will be the creation of these coefficients of the possible. (Guattari, 1998, s. 221)

Da Debussy skrev sin egen musikk og lagde sin egen pentatoniske skala ble ordinære musikkerfaringer omgjort, vanlige måter å lage musikk på ble problematisert, en ny logikk kom til som vevde sammen en underskog av ulike nye virkninger og muligheter. Denne *arbitrariseringen* fører med seg en destabilisering av normer og gitte forståelsesrammer og erfaringsgrunnlag. På samme vis virker arbitrariseringen av de vanlige arbeidsformer og innhold i formgivingsfag som en forstyrrelse: hvor innholdet i læreplanene i fagområdet vanligvis setter fokus på kompetanse knyttet til objektets form, farge, materialer, teknikker og kunsthistorie, snus fokus i workshopen mot å stille spørsmål. Siden workshopen ikke er målstyrt av kompetansemål, men setter kommunikasjon og kooperasjon i fokus, bidrar også denne arbeidsformen til å arbitrarisere vante måter å skape og erfare på.⁹

⁸ Se Svingen-Austestad (2017) kap. 6 for et innblikk i de læreplanfunderte praksisene som elevenes estetiske praksiser inngår i, og som er bakgrunn for denne workshopens reaksjoner.

⁹ Makt- og styringsmekanismene i den kunstneriske workshopen bidrar til å løse opp vanlige arbeidsmåter og innhold, noe som jeg ved hjelp av Felix Guattari (1984, s. 103) kaller et «grid [la grille]», et begrep han bruker om forskyvningen i arbeidsrutinen på det psykiatriske sykehuset der han arbeidet (se Svingen-Austestad, 2017).

Spørsmålet, hendelsen og bildet *MENINGSLØST?* viser virkningene av denne poetiske praksisen: *affekt* i form av kroppslig og fysisk berørthet. Workshopens arbitrarisering av form og innhold bidrar til en «sprekk i det sansbare [rupture of sense], dissensus» (Guattari, 1995, s. 128, min oversettelse).¹⁰ Ved å stille spørsmål ved de vante estetiske praksisers form og innhold, fungerer den kunstneriske praksisen «desubjektiverende» (Svingen-Austestad, 2017, s. 286), en avlæring av vante tankemåter, erfaringsformer og handlinger. Å stille spørsmål som kunstnerisk og poetisk metode skaper på denne måten en forstyrrelse i etablerte tankemåter, erfaringsformer og handlinger, en desubjektivering som potensielt kan bidra til en transformasjon eller «forgrening [bifurcation]» (Guattari, 1995, s. 19) i subjektiviteten.

Samtidig blir jeg overrasket over disse reaksjonene hos elevene, en reaksjon jeg som forsker aktivt kan forfølge. Knut Ove Eliassen (2008) bemerker i artikkelen «Tingenes tale: om epistemologi, estetikk og affekt» hvilken rolle de fysiske reaksjonene, latteren, det å skjelve har i Foucaults egen forskning og begrepsarbeid. Foucault rystes, skjelver eller ler ofte i sine egne tekster, og da gjerne i sammenheng med situasjoner som er underlige, påpeker han. Eliassen viser til et utdrag i innledningen til *Tingenes orden*:

Denne boken har sitt utspring i en tekst av [Jorge Luis, min innsettelse] Borges, i den latter som ved lesningen av den ryster alt det tanken er fortrolig med, den tanke som bærer vår tids og vår geografis merke; en latter som rokker ved alle de velordnede overflater og inndelinger som for oss bringer orden og fornuft i vrimmelen av skapninger, en latter som får den tusenårige håndhevelsen av skillet mellom det Samme og det Andre til å vakle, og som for lang tid fremover foruroliger. (Foucault, 1996/1966, s. 7, som referert i Eliassen, 2008, s. 273)

En gest, ord og handling som skulle forurolige meg som forsker i Lofoten i 2008 var nettopp spørsmålet *MENINGSLØST?*. Malt på fingertuppene, fingrene spriker – knyttes disse hendene seg sammen med stemninger i rommet. En grense er berørt.

I møte med det konkrete: ting, situasjoner eller tekst som ligger utenfor de kulturelle kodene, står kun kroppens ukodete sanseapparat igjen. Slik er ifølge Eliassen (2008) latteren, rystelsen og forstyrrelsen symptom på *aisthesis* – det gammelgreske ordet for sansning som er utgangspunkt for det senere ordet estetikk. Overraskelsen drar oss ut av vanen, vante tanke- og sansemåter. Her finnes ikke noen koder, ord eller andre mønstre for å forstå, og kroppens andre registre setter i gang en prosess. Latter. Sinne. Dissensus. Igjen står en ukodet sansning tilbake, *aisthesis*. Affekter er

¹⁰ Dissensus er et begrep som i kunstdidaktisk og kunstpedagogisk sammenheng ofte kobles mot den franske filosofen Jacques Rancière, se for eksempel Bingham & Biesta (2010), Atkinson (2011), Tervo (2014), Biesta (2017), Skregelid (bl.a. 2016 og 2019). Begrepet fra Rancière er mangefasettert, men opptrer også med om lag samme betydning som hva Guattari (1995) artikulerte som «a gap in the sensible [gap i det sansbare]» (Rancière, 2010, s. 38). Det ligger utenfor denne artikkelen å se nærmere på sammenhenger mellom Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari og Jaques Rancières tilnæringer til forstyrrelser i det sansbare, foruten å peke på slektskaper.

med andre ord nøkler til å forstå subjektiveringsprosesser, i dette tilfellet et symptom på en *desubjektivering* der gitte mønstre for erfaring ikke lenger gir mening for både elev og forsker. Og det er her affekt berører metodologiske spørsmål i forskningsprosessen. Jeg vil nå se nærmere på abduksjon.

Hva er abduksjon?

Ifølge Store norske medisinske leksikon er en abduksjon en utoverføring fra et midtlinjeplan, og oppslagsverket gir følgende eksempel: «fingrene abdueres når de spriker» (Holck, 2018). Etymologisk peker ordet abduksjon på en bortledning, fra latin, *abducere*, «føre bort» (Holck, 2018). Fingrene abdueres når de spriker. Abduksjon er i vitenskapshistorien knyttet til den amerikanske pragmatisten Charles Sanders Peirce. I «On the Logic of Drawing History from Ancient Documents, Especially from Testimonies» (1901/1998) skiller Peirce abduksjon fra deduksjonen og induksjon på følgende måte: Der deduksjonen formulerer hypoteser som testes ut fra å undersøke om den stemmer eller ikke, forsøker induksjonen å formulere allmenne lovmessigheter basert på enkelttilfeller. Abduksjon, derimot, handler om å forsøksvis forklare overraskende observasjoner. Peirce (1955) nevner følgende eksempel:

The surprising fact, C, is observed;
But if A were true, C would be a matter of course,
Hence, there is reason to suspect that A is true. (Peirce, 1955, s. 151)

For Peirce starter abduksjon fra overraskelsen, og et annet sted skriver han at abduksjon kommer «from the facts, without at the outset having a particular theory in view, though it is motived by the surprising facts» (1901/1998, s. 106). Abduksjonen tar utgangspunkt i overraskelsen ved det konkrete, noe som indikerer at tidligere antagelser må forsterkes eller suppleres (Yu & Zenker, 2017). Peirce eksemplifiserer abduksjon knyttet til den overraskende oppdagelsen av fiskefossiler langt inne i et land, en oppdagelse som kan forklares med at området tidligere har vært lagt under vann (Peirce, 1994, s. 155). Konsekvenser fordrer at en søker etter en årsak, skriver Bal (2010), og det er virkningene observasjoner gir som knytter overraskelse og affekt tett opp mot abduktivt arbeid.¹¹ Forstått som overraskelse gir Peirce uttrykk for hvordan abduksjon er en prosess hvor nye ideer kan formgis, ved å forme nye forklarende hypoteser og begreper. Der hvor noe brytes ned, starter abduksjon, i situasjoner der det er behov for å belyse noe (Brinkmann, 2014). Men, som Svend Brinkmann (2014) er inne på i sine refleksjoner omkring abduksjon, angir ikke overraskelsen et totalt brudd, men bygger på noe; en sensitivitet overfor situasjonen hos forskeren. Denne kan bygge på tidligere konkrete erfaringer, eller kjennskap til et teoretisk felt. Slik kan vi forstå abduksjon som en form for *forgrening* som både er et brudd og

¹¹ «abduction goes from consequence (Wittgenstein's 'what is the case') to possible cause» (van der Lubbe & Zoest, 1997, s. 105, som referert i Bal, 2010, s. 6).

videreføring på en og samme tid. Vi kan hos legen oppleve abduksjonens arbeid når hun eller han kommer med forsøksvise hypoteser eller utprøvinger om hva som kan være pasientens diagnose. På denne måten er abduksjonen diagnostiserende, en diagnostisering som på samme tid er risikabel og kan inneholde feil. Men abduktivt arbeid trives nettopp godt sammen med spekulering, skriver Bal (2013), og gir på denne måten rom for usikkerhet i hennes fortolkninger av billedkunst eller eget skapende arbeid med film, en refleksjon som ytterligere belyser hvordan affekt kan bidra til utvikling av ny kunnskap og erfaring. Til tross for muligheten for å gjøre feil, er abduksjon en sentral metode fordi den bidrar til at nye ideer kan komme til livet. Filosofen Harry G. Frankfurt (1958) poengterer at abduksjon hos Peirce er knyttet til «a wonderful imaginative faculty» (s. 594), og forteller om et skapende arbeid som er involvert i å skape nye hypoteser omkring et fenomen.

Fordi abduksjonen tar overraskelsen på alvor, mener jeg den er særlig egnet som metode i kunstfagdidaktisk forskning, særlig i møte med kunst som rokker ved etablerte konvensjoner, skaper forstyrrelser mellom ord og ting (se også Østern, 2017). I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan abduksjon kan ha særskilt relevans som metode i kunstfagdidaktisk forskning.

Abduksjon som tilnæringsmåte til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk

Abduksjon er sentral i utforskning mellom konkrete situasjoner og begrepsutvikling. Metoden finner gjenklang i kunstfagdidaktikk, særlig med utgangspunkt i Aslaug Nyrnes (2002, 2008) sitt arbeid med å fornye fagområdet, et felt hvor hun lar begrepsdannelse spille en vesentlig rolle.¹² Begreper gir ulike syn og blikk på situasjoner, skriver hun – «ein lærer som kan se forskjeller, kan skape forskjell» (Nyrnes, 2008, s. 22). I introduksjonen til boken *Ut fra det konkrete* skriver Nyrnes (2008) hvordan kunstfagdidaktikk tar utgangspunkt i det konkrete. Det konkrete er materialet, håndens arbeid, kroppens bevegelser, i en lokal topografi, men kan også være konkrete situasjoner; et bilde av hender, et inntrykk avbildet på et fotografi, og en påfølgende sansning og sentiment hos den som ser på. Hennes retoriske og *mindre didaktikk* (Nyrnes, 2002) er inspirert av blant annet Deleuze og Foucault. Hun tar utgangspunkt i at didaktikk både er situert, det vil si at den inneholder konkrete situasjoner, kropper, materiale og steder, samtidig er Nyrnes' (2002) didaktikk romlig, det vil si at den er opptatt av å forstå situasjoner i lys av *topos*, steder i det kulturelle repertoar som finnes der før oss. Slik er det konkrete forbundet med en *kompleks* sansbarhet som er sentral for kunstfagdidaktisk artikulering. Det konkrete og sansbare er forbundet med det gammelgreske ordet *empeiria* og empirismen, og de tidlige empiristene kritiserte metafysikken og

¹² Se kap. 3 i Svingen-Austestad (2017) for tidligere forskning i feltet som avhandlingen bygger på.

rasjonalismen for å være for opptatt av a priori betingelser for kunnskap. De baserte sitt kunnskapssyn på at all kunnskap kun kan baseres på det som kan erfares, og at begreper skal ta utgangspunkt i sanseerfaringer. Alle begreper formes slik a posteriori – etter erfaringen. Den empiriske korrespondanseteorien handler i så måte om at ideer og begrepsdannelse må stå i relasjon til og endog representere erfaringen. Men det finnes også andre forhold mellom navnet og det konkrete. Refleksjonen over korrespondansen mellom ord og ting er blant annet sentral hos Michel Foucault, hva Knut Ove Eliassen (2008) kaller Foucaults interesse for «sammenhengen mellom navnet og det konkrete» (s. 273), men hvor Foucault inntar et annet, nominalistisk perspektiv. I et nominalistisk eller begrepsskapende perspektiv (Eliassen, 2008), ansees sammenhengen mellom et objekt og begrep som vilkårlig og arbitrært, en forståelse som også indikerer at begreper kan gi effekter og ha virkninger. Betydningen som tillegges begrepenes virkninger er også beslektet med den transcendentale empirisme slik den kommer frem hos Gilles Deleuze (1969/2004), der hans fornying av empirismen ikke tar virkeligheten for gitt, men viser hvordan begreper kan skape virkelighet, og dermed også endre den, «[t]ranscendental empiricism makes empirical reality other than what it currently is. It is not outside of the realm of experience; rather, it is the differential operation underlying all experience» (Parr, 2015, avsn. 5). Denne transcendentale, og det jeg i denne sammenhengen vil kalle «nye» empirismen (se også Gane, 2009), forbinder sansning både med en konkret virkning i nåtiden, en aktualitet, men hvor denne også rommer en idé, hva som kan kalles en virtualitet i lys av tid og rom og det som kan ligge utenfor. Deleuzes empirisme handler om distinksjoner knyttet til forskjeller i det sansbare, hvor det sansbare forstås som spørsmål som kan mane til tenkning i lys av forestilling og imaginasjon: «the task of thought is to address the 'given' as something that is to be placed in question» (Deleuze, 1991, s. 87 sitert i Gane, 2009, s. 85). Det er fra en slik «ny» empirisme overraskelse og affekt kan være ledespor i en idédugnad og produktivt teoretisk begrepsarbeid som gjør at en kan spore nyanser og forskjeller i en situasjon.¹³ Fordi abduksjon søker en form for argumentasjon som beveger seg mellom en konkret situasjon og utforskningen av den (Brinkmann, 2014), er abduksjon en metode egnet for «ny» empirisk forskning i kunsthøgskolelig sammenheng.¹⁴ Her synes kunstens praksiser, og i særdeleshet samtidskunstens poetiske praksiser, å skape fruktbare situasjoner for

¹³ Affekt og det konkrete antyder at artikkelen beveger seg i et teoretisk terreng tilknyttet diskusjonen omkring den affektive vending (se f.eks. Gregg et al., 2010; Massumi, 2002) og ny-materialisme (Bennett, 2010) hvor selve materialiteten eier agens og kan gi affektive virkninger. Det ligger utenfor denne artikkelens rammer å gå nærmere inn på overlappinger mellom feltene ny-materialisme og transcendentale empirisme.

¹⁴ Slik er også didaktikken beslektet med estetikken. Sara Danius, Cecilia Sjøholm og Sven-Olov Wallenstein (2012) peker i så måte på estetikkenes forbindelse med pedagogikken, i lys av Mary Wollenstonecraft eller Friedrich Schiller.

kunnskapsgenerering, da de med-skaper situasjoner som stiller spørsmål (se Svingen-Austestad, 2017).

Med andre ord, i en meningsløs situasjon, hvor eksisterende ord, begreper og filtre ikke kan gjøre begripelig det som er skjedd, er de affektive virkningene i meg ledespor for et arbeid som bidrar til å utvikle begreper. Jeg vil se litt nærmere på hvordan en abduktiv prosess kan se ut i lys av noen konkrete erfaringer fra den omtalte hendelsen fra avhandlingen og det påfølgende arbeidet.

Affekt som ledespor og katalysator for abduksjon

Det er altså forstyrrelsen og undringen jeg opplever i min deltagelse i konkrete situasjoner som stiller spørsmål som danner utgangspunkt for abduksjon, en teoretisk utforskning og begrepsarbeid. Mieke Bal (2013) beskriver abduksjon som et arbeid som tar utgangspunkt i en observasjon. Å lytte til det sansbare, til eksterne inntrykk kan sette igang tenkning slik Deleuze (1972/1964) formulerer det: «impressions, which force us to look, encounters which force us to interpret, expressions which force us to think» (s. 162 som referert i Hermansen, 2016, s. 12). Latteren og provokasjonen som kommer til syne i workshopen skaper dissensus og *kompleks affekt* hos meg som forsker og åpner for et tankearbeid. På denne måten kan emosjoner både gjenopplive og sette prosesser i gang, skriver Siri Hermansen (2016) omkring hennes utvalgsprosesser i kunstnerisk utviklingsarbeid. Med henvisning til Deleuze beskriver hun i avhandlingen *The Economy of Survival* (2016) hvordan hun bruker «følelsene som katalysator [feelings as catalysts]» (Hermansen, 2016, s. 12) i hennes kunstneriske prosesser der hun utvikler film i spennet mellom kunst og antropologi. Med utgangspunkt i ulike utarmede geografier, steder hvor massemediebilder har kommet til å skape homogeniserte og ensrettete forestillinger og bilder om et sted, blir følelsene en pådriver til å søke etter alternativer i hennes filmer. På lignende vis tematiserer Mieke Bal (se f.eks. 2010, 2013) også abduksjon som metode for både akademisk begrepsarbeid og kunstneriske prosesser, hvor hun er opptatt av at observasjoner og inntrykk kan stimulere til tenkning.

Å stille spørsmål ved egne erfaringer: åpenhet, lytting og oppmerksomhet

Sentralt for abduksjon er at jeg griper overraskende situasjoner gjennom å bruke egne kroppslige erfaringer og innsideforståelse som lærer aktivt, og utforsker dem. Dette gir den deltagende observasjon i situasjoner mulighet for. For eksempel når en av deltagerne former et landskap i leire dukker et ufrivillig minne opp fra meg i situasjonen – et gjensyn med en tidligere sensorisk erfaring. Denne problematiske affekten kan jeg bruke aktivt i teoretiseringsarbeid. Samtidig er det viktig at ikke identifikasjon får styre begrepsarbeidet. Men med spørsmålet *MENINGSLØST?* er jeg allerede i disidentifikasjonen og villrede, tidligere erfaringer alene kan ikke belyse det jeg opplever. Jeg setter så mine tidligere erfaringer i parentes, og starter en prosess der jeg

forsøker å åpne meg ved å la det teoretiske objektet, den opplevde situasjonen mellom bilde og tekst, elevenes responser og meg, tale tilbake. Oppmerksomhet, kaller den østerrikske kunsthistorikeren Alois Riegl (1931) denne vekslingen mellom å være passiv og la seg prege av eksterne inntrykk og sette egne erfaringer i parentes, slik at virkningene av denne passiviteten kan kobles på aktiv forestilling i forhold til det utenfor som møter meg. Jeg tror det er dette momentet Harry G. Frankfurt (1958) peker på når han poengterer betydningen forestillingsvirksomheten, «the wonderful imaginative faculty» (s. 594), har i Peirces abduksjon. Jeg må forflytte meg for å begripe, bortføres. Abduseres.

Teori som ledeord og metode

Forstyrrelser kan åpne for at nye begreper og teori utvikles. Etter feltoppholdet sitter jeg igjen med en overraskende opplevelse. Var workshopen mislykket? Klarte ikke kunstnerne å lære bort samtidskunst til sine elever? I perioden som kommer forsøker jeg å forstå og sette ord på denne forstyrrelsen. Sentralt i dette arbeidet står det å opparbeide meg et innblikk i tidligere forskning på feltet for å undersøke min hypotese om at slike estetiske erfaringer ikke er tematiserte. Jeg leser både sakprosa og skjønnlitteratur som kan hjelpe å sette ord på denne underlige erfaringen, jeg leter etter ledeord i samtaler med kollegaer som kan gi spor, jeg deltar med konferanseinnlegg og lufter tanker.

På en av konferansene i 2010 legger jeg frem et paper med den omtalte situasjonen. I denne teksten viser jeg bildet av fingrene med *MENINGSLØST?*. Her formulerer jeg min daværende oppfatning at det poetiske må læres opp til, ellers vil det ikke oppfattes av elevene, de havner av sporet. I samtaler som følger forsøker jeg å være åpen for kritikk, lytte oppmerksomt: En av deltakerne på seminaret gir ganske abrupt et forslag til annen tolkning av situasjonen som jeg legger frem, og viser til affektens betydning – affekten knyttet til en grenseerfaring. Senere skal det vise seg at dette begrepet kan belyse hendelsen produktivt. I etterkant av samtalen plukker jeg opp en tekst fra Foucault som nettopp spiller på en grense i tittelen: «A preface to transgression» (Foucault, 1977). Artikkelen ble publisert i en antologi om Georges Bataille, en surrealistisk forfatter som hadde stor påvirkningskraft på Foucault. I innledningen nevnes følgende utdrag fra «L'Abbed», fortellingen fra Bataille om to tvillingbrødre, der en av dem er en prest og hvor deres relasjon til en såkalt «fri» kvinne står i sentrum. Ifølge Mark D. Jordan (2015, s. 20) er en del av fortellingen gjengitt hos Foucault, uten sitat og henvisning, som et uttrykk for at den gjengis direkte fra hans erfaringsregister:

In this strained stillness, through the haze of my intoxication, I seemed to sense that the wind was dying down; a long silence flowed from the immensity of the sky. The priest knelt down softly. He began to sing in a despondent key, slowly as if at someone's death: Miserere mei Dew, secondurn misericmdiarn rnagnarn tuarn. The way he moaned this sensuous melody was highly suspicious. He was

strangely confessing his anguish before the delights of the flesh. A priest should conquer us by his denials but his efforts to humble himself only made him stand out more insistently; the loveliness of his chant, set against the silent sky, enveloped him in a solitude of morose pleasures. My reverie was shattered by a felicitous acclamation, an infinite acclamation already on the edge of oblivion. Seeing the priest as she emerged from the dream which still visibly dazed her senses, Eponine began to laugh and with such intensity that she was completely shaken; she turned her body and, leaning against the railing, trembled like a child. She was laughing with her head in her hands and the priest, barely stifling a clucking noise, raised his head, his arms uplifted, only to see a naked behind: the wind had lifted her coat and: made defenseless by the laughter, she had been unable to close it. (Foucault, 1977, s. 31)

I teksten berøres grenseerfaringen av prestens forunderlige sang; et møte som fører Eponine ut i den hardeste latter, en hendelse som igjen medfører den mest besynderlige situasjon. I denne teksten møter jeg en grense som minner om den jeg opplevde i Lofoten, selv om den også er ulik. Spørsmålet i situasjonen *MENINGSLØST?* er en parallell og analog situasjon, og situasjonen omkring Eponines latter kan brukes som ledespor – det er noe i denne latteren og usikkerheten: *affekt*. Begrepet brukes ikke i denne teksten til Foucault, men nå blir det mulig å krysskoble en rekke begreper og kroppslige erfaringer. Noe blir synlig.¹⁵

I forlengelse av det teoretiske innspillet, og i det påfølgende begrepsarbeidet, erindrer jeg tidligere situasjoner der jeg har reagert på lignende måter i møte med kunstnerisk praksis. Jeg går tilbake til mine hovedfagsnotater, og sporer i marginen et notat fra en workshop om transformasjoner av objekter, hvor jeg har skrevet med blå kulepenn: «eg er provosert». En enkeltstående, partikulær erfaring kobles sammen med en annen likeartet erfaring, og noe kommer til syne.

Hva forteller denne ekskursen? Begrepsarbeidet som følger den forstyrrende hendelsen handler om mer enn kognitiv tankevirksomhet, begrepsarbeid er også en kroppslig undersøkelse, minnearbeid og oppdagelse, hvor det å lytte til virkninger i kroppen, se nærmere på lignende erfaringer i minneregisteret, samtidig som en setter egne opplevelser i parentes, lytter til situasjonen og bruker forestillingsevnen til å lete etter alternative ledeord, gjør noe synlig. Begrepsarbeid starter med en kropp i et rom som har en geografi, og i møte med det som ligger utenfor, i møte med det uventede, starter et kroppslig arbeid, en søken etter mulige forklaringer som kan lede og gi lys til hendelsen. Denne innsikten ligger i begrepets etymologi, beslektet med å gripe, å ta og omfavne noe med hendene, og bruke kroppen i erkjennelsesprosessen (Eliassen & Stene-Johanssen, 2007). På denne måten setter forstyrrelsen i gang et kroppslig arbeid og oppdagelse. En oppdagelse som foregår i spennet mellom allerede kjennskap til teori og etablert språk i bred forstand, der eget språk og erfaring

¹⁵ Med affekten som grenseerfaring blir det også mulig å forstå hva Guattari omtaler som en sprekk i det sansbare som skaper muligheter for forgreninger i subjektivitet, hva han omtaler som dissensus (Guattari, 1995/1992, s. 128).

både settes i parentes og tas i bruk i møte med det som overrasker og stiller spørsmål. I denne prosessen blir teori ledeord og metode. Begreper er verktøy, relé som «kobler oss på betydningsstrømmene i teksten» (Eliassen & Stene-Johanssen, 2007, s. 7) og kan bidra til å se noe i forhold til hverandre. Teori, ifølge Eliassen og Stene-Johansen (2007), kommer fra det gammelgreske *theoreia* og knyttes til en anskuelse. De peker på at teori *gjør* noe, den gjør noe synlig – noe en er berørt av kan begripes. Eliassen og Stene-Johansens resonnementer hjelper meg med å forstå at den kroppslige opplevelsen i situasjonen stiller spørsmål til meg som forsker, hvorpå jeg prøver ut mulige perspektiver som kan forklare den, og dermed settes et abduktivt arbeid i gang. Jeg kommer frem til at å stille spørsmål i skapende arbeid framkaller affekt, provokasjonen hos elevene er et tegn på at tidligere erfaringer ikke lenger gir mening til det skapende arbeidet. Slik er affekt sentral i subjektiveringsprosesser, i dette tilfellet som desubjektivering. En virkning som både gir opphav til utvikling av kunstfagdidaktikk omkring subjektiveringsprosesser og estetiske praksiser, men også metode.

Forskeren stiller spørsmål til seg selv: abduksjon, desubjektivering og ny erkjennelse

Så hva er det situasjonen rundt spørsmålet *MENINGSLØST?* gjør synlig? Situasjonen fører til en forstyrrelse i formgivingsfagsklassen, og skaper uorden i vante praksiser og tenkemåter i fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk. Den viser at det å være deltaker i kunstnerisk praksis ikke umiddelbart gir opphav til såkalte «magiske øyeblikk», som det formuleres av Anna Harding (2005) omkring samarbeid mellom barn, unge og kunstnere.

Dissensus som en kompleks affekt begrepsfester hvordan virkninger av kunstneriske og poetiske praksiser har kraftige virkninger og kan desubjektivere, en desubjektivering som også kan *singularisere*; forskyve fra gitte og normative lag av betydning og sans til enkeltstående sansninger (se Svingen-Austestad, 2017).

Men spørsmålet om affekt angår også forskeren. Ved å ta min egen forstyrrelse på alvor, kan overraskelser brukes som ledespor i forskningsprosesser og være katalysator for kunnskapsutvikling, på lignende vis som Hermansen (2017) omtaler. Situasjonen jeg som forsker er del av skaper komplekse affekter i meg. Slik har forstyrrelser og affekt metodologiske implikasjoner for forskeren: *kompleks abduksjon* setter navn på denne tilnæringsmåten. Det går utenfor rammene for denne artikkelen å drøfte de epistemologiske konsekvenser som erkjennelsen bærer på, men jeg vil kort berøre to poeng som utgangspunkt for videre erkjennelsessteoretisk refleksjon.

I Foucaults sene fase var hans tanke å skrive et verk om sannhetens historie, der han skulle problematisere kunnskap forstått som et gitt objekt, et objekt som kan demonstreres gjennom begreper eller regler, en praksis som samtidig ikke vil virke på subjektet i det hele. I en av Foucaults (1990) sene bøker, *The Use of Pleasure*, problematiserer han dette:

After all, what would be the value of the passion for knowledge if it resulted in only a certain amount of knowledgeableness and not, in one way or another and to the extent possible, in the knower's straying afield of himself. (s. 8)

Med utgangspunkt i fingre som føres i ulike retninger: Heller enn å produsere kunnskapsobjekter som sannhet, skaper *kompleks abduksjon* erkjennelse. Etymologien til begrepet knyttet til å begripe blir meningsfull. Men denne formen for sannhetsproduksjon handler om en oppløsning av vante måter å tenke på, noe som også involverer en desubjektivering av forskerselvet. I transformasjonen av forskersubjektet kan ny innsikt komme til. Slik kan forstyrrende hendelser føre til at forskeren må stille spørsmål ved seg selv for å utvikle ny innsikt.

Utvikling av ny erkjennelse angår også spørsmål om kvalitet i abduktive studier. Fordi abduksjon handler om å utvikle teori som skaper nye hypoteser omkring subjektivering i estetiske hendelser, har ikke abduksjon som mål å generalisere ut fra enkelte situasjoner. Abduksjon kan derimot skape begreper som har overføringsverdi til andre likeartede situasjoner. Kompleks abduksjon kan også ha betydning for kunstfagdidaktisk forskning i erfaringsrom som ligger bortom den kvalitative og begrepsbaserte studien, slik som post-kvalitativ forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, der konkrete hendelser i kunstnerisk materiale kan skape ny innsikt gjennom å lytte til forstyrrelser og å bruke affekt som spor i utforskningsarbeidet av et materiale. Et arbeid som skaper affekt hos en deltager, beskuer eller leser kan likeledes være et viktig spor i kvalitetsbedømmelser av denne type forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Kompleks abduksjon: spørsmål som virker

I denne artikkelen har jeg sett nærmere på hvordan en affektiv og forstyrrende hendelse har vært utgangspunkt for utvikling av abduksjon som metodologisk tilnærming til «ny» empirisk forskning i kunstfagdidaktikk. Sprikende fingre og teksten *MENINGSLØST?* viser hvordan spørsmål kan virke i subjektiveringsprosesser i estetiske praksiser, men også hva kompleks abduksjon betyr som tilnæringsmåte til ny empirisk forskning i kunstfagdidaktikk – i begge tilfeller som radikal avlæring, bortføring og mulig forgrening av erfaring. Sentrale prinsipper er å være oppmerksom og sette egne erfaringer i parentes, lytte aktivt og arbeide med alternative forestillinger ved å søke etter alternativ teori og begreper som ledeord. Slik handler abduksjon om å utvikle en årvåkenhet for forstyrrelsen og det kroppslige som settes i gang. Kvalitet i abduktive studier knyttes til utviklingen som følger av affekt og overraskende hendelser, og deres mulige overførbarhet til lignende studier. Vi kan med andre ord si at abduksjon er: spørsmål som virker.

Er det fortsatt *MENINGSLØST?*

Forfatteromtale

Anna Svingen-Austestad (PhD) er førsteamanuensis i kunstfagpedagogikk ved Universitetet i Bergen, fakultet for kunst, musikk og design. Hennes forskning fokuserer på estetiske praksiser og subjektiveringsprosesser både med og uten tilknytning til utdanningsinstitusjoner. Særlig har hun vært opptatt av virkninger av samtidskunstens (poetiske) praksiser og prosesser.

Referanser

- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state*. Sense Publishers.
- Bal, M. (1999). *Quoting Caravaggio: Contemporary art, preposterous history*. The University of Chicago Press.
- Bal, M. (2010). *Of what one cannot speak: Doris Salcedo's political art*. The University of Chicago Press.
- Bal, M. (2013). *Thinking in film: The politics installation according to Eija-Liisa Ahtila*. Bloomsbury Academic.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bingham, C., & Biesta, G. J. J. (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. Continuum.
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725. <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Danius, S., Sjöholm, C., & Wallenstein, S.-O. (2012). *Aisthesis: Estetikens historia, del 1*. Thales.
- Deleuze, G. (1972). *Proust and signs*, (R. Howard, Overs.). George Braziller. (Opprinnelig utgitt 1964)
- Deleuze, G. (2001). *CINEMA I. The movement-image* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Overs.) University of Minnesota Press. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Deleuze, G. (2004). *The logic of sense*, (C. J. Stivale & M. Lester, Overs.). Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Deleuze, G. (2018). *CINEMA II. The time-image*. (H. Tomlinson & R. Galeta, Overs.) Bloomsbury Academic. (Opprinnelig utgitt 1985)
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). Persept, affekt og konsept. I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi*. Universitetsforlaget.
- Eliassen, K. O. (2008). Tingenes tale. Om epistemologi, estetikk og eksistens hos Michel Foucault. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 4(43), 272–283. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2008-04-02>
- Eliassen, K. O., & Stene-Johansen K. (2007). *Ledeord*. Cappelen Akademisk.
- Foucault, M. (1977). A preface to transgression. I D. F. Bouchard (Red.), *Language, countermemory, practice: Selected essays and interviews* (D. F. Bouchard & S. Simon, Overs., s. 29–52) Cornell University Press.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality 2: The use of pleasure. Vol 2*. (R. Hurley, Overs.). Vintage Books. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (K.-O. Eliassen, Overs.). Spartacus. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Frankfurt, H. G. (1958). Peirces notion of abduction. *Journal of Philosophy*, 55(14), 593–597. <https://doi.org/10.2307/2021966>
- Gane, N. (2009). Concepts and the 'new' empiricism. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 83–97. <https://doi.org/10.1177/1368431008099645>
- Garoian, C. R. (2014). In the event that art and teaching encounter. *Studies in Art Education*, 56(1), 384–396. <https://www.jstor.org/stable/24465460>
- Gregg, M., & Seigworth, G. J. (2010). An inventory of Shimmers. I M. Gregg & G. J. Seigworth (Red.), *The affect theory reader* (s. 1–25). Duke University Press.
- Guattari, F. (1984). Towards a micropolitics of desire. I F. Guattari, *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics* (s. 82–110). Penguin Books.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm* (P. Bains & J. Pefanis, Overs.). Indiana University Press. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Guattari, F. (1998). Pragmatic/machinic: Discussion with Félix Guattari (19. march 1985). I C. J. Stivale (Red.), *The two-fold thought of Deleuze and Guattari: Intersections and animations* (s. 191–224). Guilford Press.
- Guattari, F. (1996). Ritornellos and existential affects. I G. Genosko (Red.), *The Guattari reader* (s. 158–171). Blackwell Publishers.

- Harding, A. (2005). Introduction: Collaboration between artists and young people. I A. Harding (Red.), *Collaboration between artists and young people* (s. 4–21). Black Dog Publishing.
- Hermansen, S. (2016). *The economy of survival*. Kunsthøgskolen i Bergen. http://www.sirihermansen.com/ewExternalFiles/Artistic%20research_Siri%20Hermansen.pdf
- Holck, P. (2018, 17. september). Abduksjon. I *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/abduksjon>
- Hovik, L. (2014). Forsker i affekt. Kunstnerisk forskning i en desentrert kunsterfaring. *DRAMA*, (03), 40–44.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pedagogik og magt: Postmoderne optikker i det billedpedagogiske felt*. Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2009). Visual events and the friendly eye: Modes of educating vision in new educational settings in Danish art galleries. *Museum studies*, 7(1), 16–31. <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/mas/article/view/128/143>
- Illeris, H. (2016). Adult education in art galleries: Inhabiting social criticism and change through transformative artistic practices. I D. E. Clover, K. Sanford, L. Bell & K. Johnson (Red.), *Adult education, museums and art education: Animating social, cultural and institutional change* (s. 229–242). Brill.
- Johnsrud, E., Skregelid, L. & Svingen-Austestad, A. (2015). Poetic strategies as event: On actions in the art, craft and design classroom. I A. Göthlund, H. Illeris & K. W. Thrane (Red.), *Edge: 20 essays on contemporary art education* (s. 110–123). Multivers.
- Jordan, M. D. (2015). *Convulsing bodies. Religion and resistance in Foucault*. Stanford University Press.
- Knudsen, B. T. & Stage, K. (2015). Introduction: Affective methodologies. I B. T. Knudsen & K. Stage (Red.), *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affects*. Palgrave Macmillan.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. <https://doi.org/10.2307/1354446>
- Massumi, B. (2002). *A shock to thought: Expression after Deleuze and Guattari*. Routledge.
- Nyrnes, A. (2002). *Det didaktiske rommet: Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske tanker* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen], Universitetet i Bergen.
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete: Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes & N. Lehmann (Red.), *Ut frå det konkrete: Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9–26). Universitetsforlaget.
- Parr, A. (2015). *What is becoming of Deleuze?* LARB. <https://lareviewofbooks.org/article/what-is-becoming-of-deleuze/>
- Peirce, C. S. (1955). Abduction and induction. I J. Buchler (Red.), *Philosophical writings of Peirce* (s. 150–156). Dover.
- Peirce, C. S. (1998). On the logic of drawing history from ancient documents, especially from testimonies. I The Peirce Edition Project (Red.), *The essential Peirce. Selected philosophical writings volume 2 (1893–1913)* (s. 75–114). Indiana University Press. (Opprinnelig utgitt 1901)
- Peirce, C. S. (1994). Semiotik og pragmatisme. I A. E. Dinesen & F. Stjernfeldt (Red.), *Semiotik og pragmatisme* (L. Andersen, Overs.) Gyldendal.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On politics and aesthetics* (S. Corcoran, Overs.). Continuum.
- Riegl, A. (1931). *Das holländische Gruppenporträt: Mit achtundachtzig Tafeln*. [Det hollandske gruppeportrett: Med åttiåtte tavler] Der Österreichischen Staatsdruckerei.
- Rogoff, I. (2003). What is a theorist. I B. von Bismarck, N. Weber, I. Rogoff, W. Ullrich, M. Wagner-Egelhaaf & H. Knobloch (Red.), *Was ist ein Künstler?* (s. 97–109). Wilhelm Fink Verlag.
- Skregelid, L. (2016). *Tribuner for dissens. En studie av ungdomsskoleelevers møter med samtidskunst i en skole- og kunstmuseums kontekst* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo], Universitetet i Oslo. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1405954690&disposition=attachment
- Skregelid, L. (2019). *Tribuner for dissens. Ungdoms møter med samtidskunst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Springgay, S. (2011). The ethico-aesthetics of affect and a sensational pedagogy. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9(1), 66–82. <https://jccacs.journals.yorku.ca/index.php/jccacs/article/view/31333>
- Svartdal, K. (2021, 12. august). Affekt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/affekt>
- Svingen-Austestad, A. (2017) *Questions... Concerning the production of subjectivity – On aesthetic practices in Art, Craft and Design studies* [formgivingsfag] [Doktorgrads avhandling, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo], Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Tervo, J. (2014). *Corrosive subjectifications: Theorizing radical politics of art education in the intersection of Jacques Rancière and Giorgio Agamben* [Doktorgrads avhandling, Ohio State University]. <https://etd.ohiolink.edu/>
- Yu, S., & Zenker, F. (2017). Peirce knew why abduction isn't IBE—a scheme and critical questions for abductive argument. *Argumentation*, 32(4), 569–587. <https://doi.org/10.1007/s10503-017-9443-9>
- Zepke, S. (2005). *Art as abstract machine: Ontology and aesthetics in Deleuze and Guattari*. Routledge.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Åhäll, L. (2018). Affect as methodology: Feminism and the politics of emotion. *International Political Sociology*, 12(1), 36–52. <https://doi.org/10.1093/ips/olx024>