

"Vi skal jo ikke uddanne kunstnere!"

En undersøgelse af kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed i
uddannelsessystemet med gymnasiets mediefag som case.

Studerende: Ulrik Krapper

Studie nr.: 20210236

Dato: 3.1 2026

Uddannelsesinstitution: AAU, Institut for Kultur og Læring

Modul: 4. semester LOOP, Masterprojekt

Vejleder: Tatiana Chemi

Antal tegn med mellemrum: 111.740 tegn

Forord

Denne opgave er udarbejdet som afsluttende masterprojekt på masteruddannelsen i Læreprocesser med specialisering i ledelses- og organisationspsykologi (LOOP) ved Aalborg Universitet. Projektet markerer afslutningen på et flerårigt forløb, hvor spørgsmål om kunstnerisk praksis, viden og uddannelse har været et gennemgående omdrejningspunkt.

Jeg vil gerne takke de medvirkende informanter for deres tid og generøse bidrag til undersøgelsen. En stor tak også til min vejleder for kvalificeret faglig sparring undervejs og til kolleger for tålmodighed og opbakning i skriveperioden.

København, januar 2026

Ulrik Krapper

Abstract

The thesis investigates how artistic cognition can be articulated and legitimised as a form of knowledge within the education system, using Danish upper secondary media studies (mediefag) as a case. Mediefag occupies a double position: it is legally defined as an arts subject, yet in curricula and guidelines it is primarily framed as a communicative and production-oriented subject. This tension raises the central question of under which conditions the artistic can be thought, spoken of and practised as a legitimate form of knowledge in the subject.

The study is grounded in a poststructuralist, discourse-theoretical framework, drawing on Laclau and Mouffe's theory of discourse as well as research on artistic research and aesthetic experience. "Artistic cognition" is not used as an essential definition of art, but as a way of conceptualising an ontology in which artistic practice is understood as inquiry and knowledge production through sensuous and creative processes rather than as the communication of a pre-given message.

Empirically, the thesis analyses (1) policy documents and curricular texts from the Ministry of Education and (2) three qualitative interviews with a media studies teacher, the national subject consultant and a university lecturer. Through a discourse-analytic reading, nodal points, equivalential chains and antagonisms are identified in order to reconstruct how the artistic is made possible or marginal in different discursive arenas.

The analysis suggests that ministerial documents are dominated by a communicative hegemony centred on production, communication and audience. Aesthetic work is legitimised primarily as a means to effective communication, not as knowledge in its own right. In teachers' and lecturers' accounts, however, artistic dimensions appear in practice: students experiment with form and expression, develop personal voices and experience

something that is described as more than “just communication”, yet this remains weakly articulated and only modestly supported by the official discourse.

The thesis argues that artistic cognition exists as a fragile, but real ontological possibility in media studies. Recognising and naming this form of knowledge could expand the subject’s didactic possibilities and contribute to a broader conversation about the place of artistic forms of knowing in general education.

Indholdsfortegnelse

Forord.....	2
Abstract.....	3
1 Indledning	7
1.1 Baggrund og motivation.....	7
1.2 Problemfelt	8
1.3 Problemformulering	9
1.4 Undersøgelsesspørgsmål.....	9
1.5 Opgavens struktur.....	10
2 Videnskabsteoretisk og metodisk ramme	12
2.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt.....	12
2.2 Empiri og forskningsdesign	15
2.3 Analysestrategi.....	18
2.4 Refleksivitet og forskerposition	22
3 Teoretisk ramme	26
3.1 Diskursteoriens centrale begreber.....	26
3.2 Artistic research og æstetisk erkendelse.....	30
3.3 Teoretisk syntese: Kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.....	34
4 Det kunstneriske som ontologisk kategori i europæisk og dansk uddannelsespolitik.....	39
4.1 Det kunstneriske i Bologna-processen.....	39
4.2 Den danske sondring mellem forskning og udviklingsvirksomhed.....	41
4.3 Ontologiske og taksonomiske konsekvenser.....	42
4.4 Sammenfatning: Uddannelsespolitikens diskursive betingelser	43

5	Analyse: Det kunstneriske i gymnasiets mediefag	45
5.1	Dokumentanalyse	45
5.2	Interviewanalyse.....	49
5.3	Tre tematiske spor	55
6	Diskussion	59
6.1	Det kommunikative hegemoni og fagets rammesætning.....	59
6.2	Det kunstneriske som praksis uden sprog	60
6.3	Affekt, grænsearbejde og det kunstneriske som problematisk tegn	61
6.4	Relevans og modtagelighed i feltet: Diskursive åbninger	64
6.5	Ontologi og epistemologi: Hvilken viden tæller?.....	65
6.6	Samlet vurdering.....	67
7	Konklusion.....	69
7.1	Overordnede fund	69
7.2	Tre gennemgående spændinger	70
7.3	Svar på problemformuleringen	72
8	Perspektivering	74
8.1	Uddannelsespolitik og faglig legitimitet.....	74
8.2	Pædagogisk praksis i mediefag og beslægtede fag.....	75
8.3	Videre forskning	76
8.4	Afsluttende bemærkning	77
9	Bilagsliste	78
10	Litteraturliste	79

1 Indledning

1.1 Baggrund og motivation

“Vi skal jo ikke uddanne kunstnere!”

Udsagnet har jeg hørt gentagne gange i forskellige sammenhænge fra beslutningstagere på læreruddannelsen, fra ledere i gymnasieskolen og fra en tidligere fagkonsulent for gymnasiets mediefag. Hver gang er det blevet brugt som begrundelse for, at det kunstneriske ikke bør have en central plads i uddannelsessystemet – hverken i læreruddannelsen, og dermed i grundskolen, eller i gymnasiets forståelse af mediefaget.

Som leder af Station Next – Den Danske Ungdomsfilmskole – er jeg selv aktør i den diskursive kamp om, hvilken status det kunstneriske kan og må have i uddannelse. Jeg befinder mig i et krydsfelt, hvor kunstneriske, pædagogiske og uddannelsespolitiske logikker mødes. På den ene side forventningen om kompetencer, læringsmål og målrettet kommunikation; på den anden side erfaringen af, at æstetisk og skabende praksis rummer særlige former for erkendelse, som ikke uden videre kan reduceres til kommunikation eller læringsudbytte i mere traditionel forstand.

I dette krydsfelt fremstår gymnasiets mediefag som et særligt interessant case. Faget er tæt forbundet med film og audiovisuelle udtryk, og elevernes arbejde består i høj grad af skabende processer, hvor form, æstetik og fortælling udvikles gennem eksperimenter og valg. Samtidig beskrives faget i officielle sammenhænge først og fremmest som et kommunikativt fag, hvor produktion og analyse legitimeres gennem deres bidrag til medieforståelse, kritisk refleksion og almene studiekompetencer.

Opgaven udspringer af to forbundne motivationer: en praksisnær motivation, hvor mine erfaringer fra filmiske læringsfællesskaber vækker spørgsmålet om, hvilken viden og erkendelse der produceres i skabende processer, og en uddannelsespolitisk motivation,

hvor udsagnet "Vi skal jo ikke uddanne kunstnere" fungerer som en kondenseret formulering af en bredere forståelse af det kunstneriske som perifert eller problematisk i uddannelsessystemet. På den baggrund undersøger jeg, hvilken plads kunstnerisk erkendelse faktisk kan få i gymnasiet – og mere specifikt i mediefag – når uddannelsessystemets formål, styringslogikker og evalueringsformer tages i betragtning. I næste afsnit udfolder jeg dette som opgavens problemfelt.

1.2 Problemfelt

Gymnasiets mediefag er formelt placeret blandt de kunstneriske fag i gymnasieloven, men artikuleres i læreplaner og vejledninger primært som et kommunikativt fag med fokus på produktion, analyse og refleksion over levende billeder og digitale medier. I de officielle beskrivelser fremhæves især kommunikative, analytiske og refleksive mål, mens det kunstneriske ikke nævnes som selvstændigt formål, men højst optræder som en implicit dimension, når der tales om "æstetik, form og udtryk".

Denne dobbelte rammesætning hænger sammen med, at faget har historiske rødder i filmkundskab, hvor filmmediets æstetiske former og kulturelle og dannelsesmæssige betydning stod centralt. I de nyere læreplaner er denne tradition gradvist blevet indlejret i en bredere mediedidaktisk ramme, hvor mediefag i højere grad legitimeres gennem begreber som kommunikation, mediekompetencer og målbar læring. Når faget i dag beskrives gennem termer som "produktion", "kommunikation" og "målgruppe", kan de æstetiske dimensioner derfor komme til at fremstå primært som midler til effektiv formidling og målrettet kommunikation snarere end som bærere af kunstnerisk erkendelse i egen ret. I den konkrete undervisningspraksis betyder det, at de skabende, kunstnerisk-æstetiske processer, som både lærere og elever deltager i, sjældent anerkendes eksplicit som viden. De optræder typisk som trin på vejen mod et

kommunikativt produkt, der vurderes ud fra formål, målgruppe og genrebevidsthed. På den baggrund tegner der sig et problemfelt, hvor kunstnerisk erkendelse tilsyneladende er til stede i mediefagets praksis, samtidig med at den kun i begrænset omfang legitimeres i fagets officielle rammesætning. Det rejser spørgsmålet om, hvilke forståelser af viden og erkendelse der i praksis tillægges legitimitet i og omkring mediefag, og hvordan dette kommer til udtryk i både ministerielle dokumenter og centrale aktørers udsagn.

1.3 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående problemfelt formuleres følgende problemformulering:

Hvordan artikulerer Børne- og Undervisningsministeriets læreplaner og vejledninger samt læreres praksis det kunstneriske i gymnasiets mediefag – med særligt fokus på kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed – og hvilken betydning har disse artikulationer for fagets vidensformer og didaktiske muligheder?

Problemformuleringen rummer både et analytisk og et didaktisk sigte. Dels at afdække, hvordan det kunstneriske og kunstnerisk erkendelse sprogligt og institutionelt positioneres i mediefaget, dels at undersøge, hvilke konsekvenser disse positioneringer har for, hvad der kan tælle som viden og legitim undervisning i faget.

1.4 Undersøgelsesspørgsmål

For at konkretisere og strukturere undersøgelsen arbejder jeg med følgende undersøgelsesspørgsmål:

- 1) Hvordan artikulerer Børne- og Undervisningsministeriets læreplaner og vejledninger for mediefag det kunstneriske?
- 2) Hvordan artikulerer læreres fortællinger om mediefaglig praksis det kunstneriske?
- 3) Hvordan mødes og forhandles de to diskurser – den institutionelle og den praksisnære – i konstruktionen af kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed i mediefaget?
- 4) Hvilke implikationer har disse artikulationer for fagets vidensformer og didaktiske muligheder?

De fire undersøgelsesspørgsmål fungerer som analytiske nedslag, der tilsammen muliggør et svar på problemformuleringen.

1.5 Opgavens struktur

Opgaven er struktureret på følgende måde:

Kapitel 2 redegør for undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske grundlag. Jeg præsenterer det poststrukturalistiske og diskursteoretiske perspektiv, forskningsdesignet og datagrundlaget, analysestrategien samt refleksioner over forskerposition og refleksivitet.

Kapitel 3 udfolder den teoretiske ramme for undersøgelsen. Først introducerer jeg centrale begreber fra diskursteorien, dernæst perspektiver på artistic research og æstetisk erfaring. Kapitlet afsluttes med en teoretisk syntese, hvor kunstnerisk erkendelse begrebsliggøres som ontologisk mulighed i mediefaget.

Kapitel 4 analyserer det kunstneriske som ontologisk kategori i uddannelsessystemet med særligt fokus på den danske sondring mellem forskning og kunstnerisk udviklingsvirksomhed og på mediefagets placering som kunstnerisk fag.

Kapitel 5 udgør undersøgelsens empiriske analyse. Først gennemfører jeg en dokumentanalyse af læreplaner og vejledninger for mediefag, dernæst analyseres tre kvalitative interviews med en mediefagslærer, en fagkonsulent og en universitetsunderviser. Kapitlet munder ud i en syntese, hvor de diskursive mønstre samles i tre tematiske spor.

Kapitel 6 rummer den samlede diskussion, hvor resultaterne holdes op mod den teoretiske ramme og aktuelle uddannelsespolitiske diskurser. Her diskuterer jeg også de normative implikationer af at forstå kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.

Kapitel 7 præsenterer opgavens konklusioner i forhold til problemformuleringen og undersøgelsesspørgsmålene.

Kapitel 8 perspektiverer til uddannelsespolitik, pædagogisk praksis og videre forskning i kunstneriske vidensformer i uddannelsessystemet.

2 Videnskabsteoretisk og metodisk ramme

I dette kapitel præsenterer jeg undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske grundlag. Formålet er at tydeliggøre, hvilke antagelser om virkelighed og viden, der ligger til grund for projektet, hvordan undersøgelsen er designet, og hvordan analysen er gennemført. Kapitlet danner dermed bindeleddet mellem den problemformulering, der er udviklet i kapitel 1, og den teoretiske og empiriske analyse i kapitel 3–5.

Først redegør jeg for det videnskabsteoretiske udgangspunkt i et poststrukturalistisk, diskursteoretisk perspektiv (2.1). Dernæst beskriver jeg forskningsdesignet, herunder valg af case, empiri og etiske overvejelser (2.2). I afsnit 2.3 udfoldes den diskursanalytiske strategis konkrete anvendelse i dokument- og interviewanalysen samt undersøgelsens kvalitetskriterier. Kapitlet afsluttes med refleksioner over forskerposition og brugen af digitale redskaber, herunder AI-baseret skrivestøtte (2.4).

2.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

2.1.1 Ontologi og epistemologi

Undersøgelsen hviler på et poststrukturalistisk videnskabssyn. Overordnet betyder det, at den sociale virkelighed – herunder “mediefag som fag” og “det kunstneriske” – forstås som noget, der ikke er givet én gang for alle, men som løbende konstrueres og forhandles gennem sproglige og materielle praksisser (Foucault, 1972).

Ontologisk betyder det, at fokus ikke er på at afdække en essens af mediefaget eller af kunstnerisk erkendelse, men på at undersøge de betingelser, der gør bestemte forståelser mulige og andre mindre tænkelige. Når opgaven taler om mediefagets “ontologi”, handler det således ikke om, hvad faget er i sig selv, men om, hvilke grundlæggende kategorier og skel der stabiliserer sig som selvfølgelige i bestemte

perioder og sammenhænge – eksempelvis skel mellem teori og praksis, kommunikation og kunst, form og indhold.

Epistemologisk indebærer det, at viden forstås som situationsbundet, perspektivisk og diskursivt produceret. Det, vi kan vide om mediefaget, afhænger af de begrebslige og institutionelle rammer, vi undersøger det indenfor. Forskeren kan derfor ikke indtage en neutral, observerende position uden selv at være del af de diskursive processer, der beskrives. Egen position og forforståelse må i stedet gøres eksplicit og tænkes med som del af undersøgelsens forudsætninger.

I denne optik bliver opgavens centrale spørgsmål ikke, om mediefag faktisk er et kunstnerisk fag eller ej, men under hvilke betingelser det bliver muligt eller vanskeligt at artikulere kunstnerisk erkendelse som legitim vidensform i faget. Spørgsmålet er med andre ord: Hvordan konstrueres og stabiliseres bestemte forståelser af fagets formål, indhold og vidensformer – og hvilke muligheder og begrænsninger skaber det for at tænke og praktisere det kunstneriske?

2.1.2 Diskursteori som overordnet perspektiv

Som teoretisk ramme anvendes diskursteori med afsæt i Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (1985). Diskursteorien tilbyder et begrebsapparat til at analysere, hvordan sociale og symbolske ordener midlertidigt stabiliseres gennem kamp om betydning. Den centrale pointe er, at betydning aldrig er endeligt fastlagt, men altid resultat af politiske og hegemoniske artikulationer.

Diskurs forstås her som en bestemt måde at ordne verden på gennem sprog. Diskursen etablerer midlertidig orden i et ellers åbent og kontingent socialt felt ved at knytte tegn sammen i mønstre, der fremstår naturlige og selvfølgelige. Når en diskurs dominerer,

fremstår dens forståelser af virkeligheden som "bare sådan, det er" – f.eks. når mediefag tages for givet som først og fremmest et kommunikativt og produktionsorienteret fag.

Laclau og Mouffe introducerer blandt andet begreber som:

- Nodalpunkter – centrale tegn, der organiserer betydning omkring sig (f.eks. "produktion", "kommunikation" eller "kreativitet" i mediefagets diskurs).
- Ækvivalenskæder – mønstre af tegn, der forbindes og får fælles betydning (f.eks. når "produktion", "målgruppe" og "budskab" kobles tæt sammen).
- Antagonismer – grænser og konflikter, hvor forskellige betydningsordner støder sammen (f.eks. mellem forståelser af mediefag som kunstnerisk fag og som kommunikationsfag).
- Hegemoni – den proces, hvor én bestemt diskurs får status som den naturlige og dominerende måde at forstå et felt på.

Disse begreber anvendes i analysen til at kortlægge, hvordan det kunstneriske og kunstnerisk erkendelse positioneres i henholdsvis officielle dokumenter og praksisnære fortællinger. Diskursteorien fungerer dermed både som ontologisk bagtæppe for opgavens forståelse af virkelighed og viden og som konkret analytisk værktøj i mødet med empirien.

Diskursteorien uddyber og relaterer jeg til teorier om artistic research og æstetisk erkendelse i kapitel 3. Her introduceres også den begrebslige figur kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed, som danner bro mellem diskursteoriens fokus på hegemoni og de kunstneriske praksissers særlige erkendelsesformer.

2.2 Empiri og forskningsdesign

2.2.1 Casevalg og afgrænsning

Undersøgelsen er designet som en kvalitativ casestudie (Brinkmann & Tanggaard, 2025) med eksplorativt sigte, hvor gymnasiets mediefag fungerer som case for at undersøge, hvordan kunstnerisk erkendelse positioneres i uddannelsessystemet. Casen er valgt, fordi mediefaget indtager en dobbelt position. Juridisk er faget placeret blandt de kunstneriske fag i gymnasieloven. Diskursivt artikulerer læreplaner og vejledninger det primært gennem begreber knyttet til kommunikation, produktion og målgruppe. Denne spænding gør mediefag til et særligt frugtbart sted at undersøge, hvordan det kunstneriske forstås og legitimeres – eller marginaliseres – inden for en bredere uddannelsespolitisk ramme.

Undersøgelsen er afgrænset til:

- centrale ministerielle dokumenter vedrørende mediefag på STX/HF
- tre kvalitative interviews med aktører, som på forskellig vis er placeret i og omkring faget.

Målet er ikke at tegne et repræsentativt billede af alle mediefagspraksisser, men at udfolde de diskurser, der strukturerer, hvad der kan siges og gøres med mediefag i et givent institutionelt og historisk øjeblik.

2.2.2 Datagenerering: dokumenter

Dokumentanalysen tager udgangspunkt i en række centrale tekster fra Børne- og Undervisningsministeriet, herunder:

- gældende læreplan(er) for mediefag på STX/HF

- tilhørende vejledninger og eventuelle bilag
- udvalgte supplerende dokumenter, hvor mediefagets formål og placering beskrives.

Dokumenterne er udvalgt, fordi de udgør det institutionelle sprog om faget og dermed formulerer de officielle rammer for, hvad mediefag er, og hvad det skal kunne. I et diskursteoretisk perspektiv er sådanne tekster ikke neutrale beskrivelser, men aktive bidrag til at konstruere fagets ontologi. De definerer mål, centrale arbejdsformer, evalueringskriterier og dermed også, hvilke former for viden der anses som legitime (Foucault, 1972).

I analysen læses dokumenterne med fokus på:

- hvilke nodalpunkter der organiserer fagets forståelse
- hvilke ækvivalenskæder der knytter sig til f.eks. "produktion", "kommunikation", "kreativitet", "analyse" og "kunst"
- hvor der opstår tavsheder, spændinger eller direkte konflikter, når det kunstneriske berøres eller fraværende.

Dokumentanalysen danner dermed den institutionelle horisont, som interviewmaterialet senere læses ind i og op imod.

2.2.3 Datagenerering: interviews

For at få indblik i, hvordan mediefagets diskurser fortolkes og omsættes i praksis, indgår tre kvalitative interviews som centralt datamateriale. Informanterne er:

- en mediefagslærer på STX/HF

- en fagkonsulent for mediefag, som også underviser i mediefag
- en universitetsunderviser, der arbejder med uddannelse af mediefagslærere

Informanterne er valgt strategisk for at indfange forskellige positioner i feltet: den praktiserende lærer, den institutionelle nøgleperson og den faglige "meta-aktør" på universitetsniveau. Tilsammen giver de mulighed for at se, hvordan det kunstneriske italesættes og praktiseres på tværs af niveauer.

Interviewene er semistrukturerede (Brinkmann & Tanggaard, 2025) og bygger på en spørgeguide, der blandt andet omhandler:

- informantens forståelse af mediefagets formål og særlige kendetegn
- erfaringer med æstetisk og kunstnerisk arbejde i undervisningen
- eksempler på forløb og elevprodukter, der opleves som særligt "kunstneriske" eller erkendelsesmæssigt betydningsfulde
- opfattelser af, hvordan ministerielle krav og institutionelle rammer påvirker mulighederne for at arbejde kunstnerisk

Spørgeguiden er brugt fleksibelt, så der var plads til at følge informanternes egne prioriteringer og åbne for uventede temaer. Interviewene er optaget lydligt og efterfølgende transskriberet i et simpelt, læsevenligt format med fokus på indhold frem for detaljeret samtaleanalyse.

2.2.4 Ethiske overvejelser

Undersøgelsen følger almindelige forskningsetiske principper. Informanterne er informeret om undersøgelsens formål, om den frivillige deltagelse og om, at de til enhver

tid kunne trække deres deltagelse tilbage. De har givet samtykke til lydoptagelse og til, at materialet anvendes i forbindelse med nærværende masteropgave. Citater med personerne, som er brugt i opgaven, er sendt til gennemlæsning hos informanterne.

Af hensyn til anonymitet omtales informanterne ikke ved navn, men gennem funktionelle betegnelser ("mediefagslærer", "fagkonsulent", "universitetsunderviser"). Skolenavn og andre potentielt identificerende oplysninger er udeladt eller sløret i citaterne.

Data opbevares forsvarligt og tilgås kun af undertegnede. Transskriptioner og lydfiler vil ikke blive brugt til andre formål end denne undersøgelse uden fornyet samtykke.

2.3 Analysestrategi

Analysen af dokumenter og interviews er inspireret af Jørgensen og Phillips (1999) operationalisering af Laclau og Mouffes diskursteori og følger en fortolkende, rekonstruktiv tilgang. Med udgangspunkt i begreber som nodalpunkter, ækvivalenskæder, antagonismer og hegemoni kortlægges de mønstre, der stabiliserer bestemte forståelser af det kunstneriske i mediefaget, samt de forskydninger, hvor alternative betydninger antydes.

2.3.1 Diskursanalytisk dokumentlæsning

Dokumentanalysen gennemføres i fire trin:

1. Indledende, åben læsning

Læreplaner og vejledninger læses først i deres helhed for at få et samlet indtryk af, hvordan faget beskrives. Her noteres tilbagevendende begreber, formuleringer og metaforer, der synes at være centrale for fagforståelsen.

2. Identifikation af nodalpunkter og ækvivalenskæder

På baggrund af den åbne læsning identificeres centrale nodalpunkter i dokumenterne – f.eks. "produktion", "kommunikation", "målgruppe", "kreativitet", "analyse" og "refleksion". Herefter undersøges, hvilke andre tegn der knyttes til disse nodalpunkter, og hvilke ækvivalenskæder der på den måde etableres.

3. Kortlægning af antagonismer og tavsheder

I næste trin fokuseres der på spændinger og grænser i diskursen. Hvor opstår der modsætninger eller potentielle konflikter, f.eks. mellem "kunstnerisk" og "kommunikativ" forståelse af faget? Hvor er der bemærkelsesværdigt fravær af begreber, der kunne forventes nævnt, hvis det kunstneriske var centralt (f.eks. "kunst", "æstetisk erfaring", "kunstnerisk erkendelse")?

4. Syntetiserende tolkning

Endelig sammenfattes de analytiske iagttagelser i et samlet billede af det, der i opgaven beskrives som en kommunikativ fagontologi - en måde at forstå mediefagets virkelighed på, hvor bestemte vidensformer, mål og praksisser fremstår naturlige og andre træder i baggrunden. Denne fremgangsmåde understøtter opgavens overordnede sigte om at beskrive de diskursive betingelser for, at kunstnerisk erkendelse kan (eller ikke kan) få plads i faget.

2.3.2 Diskursanalytisk interviewanalyse

Interviewanalysen følger en tilsvarende, men ikke identisk, proces. Her er fokus både på, hvad informanterne siger, og hvordan de sprogligt positionerer sig selv, eleverne og faget.

Analysen gennemføres i tre overordnede trin:

1. Kodning og tematisering

Transskriptionerne læses flere gange. Først åbent, hvor passager, der relaterer til mediefagets formål, det kunstneriske, produktion, viden og uddannelsespolitiske rammer, markeres. På baggrund heraf udvikles en række foreløbige koder, som bruges til at tematisere materialet (f.eks. "kommunikationsfag", "kunstneriske erfaringer", "produktion som styring", "elevernes stemme").

2. Diskursiv rekonstruktion

I næste trin fokuseres der på, hvordan informanterne med deres ordvalg etablerer og udfordrer diskursive mønstre. Her anvendes diskursteoretiske begreber som nodalpunkter, ækvivalenskæder og antagonismer til at rekonstruere:

- hvilke forståelser af mediefag og kunstnerisk erkendelse, informanterne artikulerer
- hvordan informanterne forhandler grænserne for, hvad der kan siges inden for fagets dominerende logik
- hvor der opstår affektive eller sproglige forskydninger, når det kunstneriske bringes i spil.

3. Sammenstilling med dokumentdiskursen

Endelig holdes interviewenes diskurser op mod de institutionelle diskurser fra dokumentanalysen. Her ser analysen både på reproduktion (hvor informanterne bekræfter den kommunikative fagforståelse) og på brud og sprækker (hvor kunstnerisk erkendelse træder frem som alternativ mulighed).

Interviewanalysen sigter ikke efter at afdække "personlige holdninger" som psykologiske størrelser, men efter at belyse de diskursive positioner, som informanterne aktualiserer og forhandler i samtalen. Det gør det muligt at forstå dem både som bærere af og aktører i de hegemoniske kampe om mediefagets ontologi.

Mens interviewmaterialet er organiseret ved hjælp af en kodebog for at skabe transparens i arbejdet med informanternes udsagn, er dokumentanalysen gennemført som en diskursteoretisk læsning af institutionelle tekster, hvor fokus har været på nodalpunkter, ækvivalenskæder og fravær frem for systematisk kodning.

2.3.3 Kvalitetskriterier

Da undersøgelsen bygger på et poststrukturalistisk og kvalitativt grundlag, er traditionelle validitets- og reliabilitetskriterier ikke direkte anvendelige. I stedet lægges vægt på kvalitetskriterier, der er konsistente med det valgte videnskabssyn:

Transparens – at forskningsprocessen er beskrevet så klart, at læseren kan følge de vigtigste valg i design, dataindsamling og analyse.

Konsistens – at der er sammenhæng mellem den teoretiske ramme, metoden og de begreber, der anvendes i analysen.

Analytisk dybde – at tolkningerne forankres i konkrete tekstuddrag, så læseren kan se, hvordan konklusionerne er nået frem til.

Refleksivitet – at forskerens egne positioner og interesser ikke skjules, men tænkes med som del af undersøgelsens forudsætninger.

Disse kriterier behandles løbende i analysen og samles i refleksionsafsnittet nedenfor.

2.4 Refleksivitet og forskerposition

Refleksivitet er et centralt krav i en undersøgelse, der hviler på poststrukturalistiske og diskursteoretiske antagelser. Hvis betydning betragtes som noget, der skabes i sociale og sproglige praksisser, gælder det også for forskerens egne beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2025; Foucault, 1980). I dette afsnit synliggøres nogle af de vigtigste dimensioner af min forskerposition og de valg, der præger projektet.

2.4.1 Position i feltet

Jeg er ikke en neutral iagttager af mediefaget, men deltager i feltet gennem min rolle som leder af Station Next – Den Danske Ungdomsfilmskole – og gennem mange års samarbejde med mediefagslærere, skoler og uddannelsesinstitutioner. Jeg deler feltets sprog, værdier og konflikter, og jeg har på forhånd en stærk interesse i at fremhæve kunstnerisk praksis som noget væsentligt og værdifuldt. Denne position giver adgang til et rigt erfaringsmateriale, men rummer også en risiko for selektiv opmærksomhed. Jeg kan være tilbøjelig til at søge og fremhæve udsagn, der bekræfter min oplevelse af, at der "sker noget vigtigt" i de skabende processer, og undervurdere udsagn, der understøtter en mere snævert kommunikativ fagforståelse.

For at imødegå denne risiko har jeg blandt andet:

- valgt informanter, som ikke nødvendigvis deler min praksis og mit perspektiv
- bevidst søgt efter passager i både dokumenter og interviews, der udfordrer mit ønske om at fremhæve det kunstneriske
- fastholdt en analytisk skelnen mellem, hvad materialet faktisk artikulerer, og hvilke normative reartikuleringer jeg selv foreslår i diskussion og perspektivering.

I den forstand er opgaven både en analyse af et eksisterende diskursivt felt og et normativt bidrag til at reartikulere kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed i mediefaget. Det er vigtigt, at disse to niveauer ikke sammenblandes.

2.4.2 Brugen af digitale redskaber og AI

I arbejdet med denne opgave har jeg anvendt forskellige digitale redskaber, herunder et AI-baseret sprogværktøj (ChatGPT) som støtte i skriveprocessen. Redskabet er blandt andet brugt til:

- idéudvikling og strukturering af afsnit
- sproglig omskrivning og stramning af passager, jeg selv har skrevet i første udkast
- forslag til formuleringer, der efterfølgende er kritisk gennemlæst og tilpasset.

Det er vigtigt at understrege, at:

- valg af teori, metode og analytiske greb er foretaget af mig
- valg og udlægning af citater og analytiske pointer bygger på min egen læsning af empirien.

- AI-redskabet ikke har haft adgang til selve interviewlydfilerne, men alene til de tekstuddrag, jeg selv har indlejret i udkast.

Brugen af AI rejser både etiske og epistemologiske spørgsmål. Etisk har det været vigtigt for mig, at ingen personfølsomme oplysninger om informanterne er delt med eksterne systemer. Derfor er interviewuddrag, der har indgået i arbejdet, anonymiseret og begrænset til korte passager.

Epistemologisk kan en AI-baseret "medforfatter" risikere at forstærke dominerende diskurser og sproglige konventioner, fordi redskabet er trænet på store mængder eksisterende tekst. Det kan f.eks. komme til udtryk i en tendens til at gentage velkendte måder at tale om mediefag, læring og kunst på. For at mindske denne risiko har jeg bevidst brugt AI som kritisk sparringspartner snarere end som autoritet, og alle forslag er blevet tilpasset til den diskursteoretiske ramme og projektets normative sigte.

Ved at synliggøre denne dimension af skriveprocessen søger jeg at tage alvorligt, at viden i et poststrukturalistisk perspektiv produceres i konkrete, materielle konfigurationer – i dette tilfælde også i samspillet mellem menneskelig og digital tekstproduktion.

2.4.3 Undersøgelsens begrænsninger

Endelig er det væsentligt at pege på nogle af undersøgelsens begrænsninger. For det første er casen snævert afgrænset til mediefag på STX/HF og til et begrænset antal dokumenter og interviews. Andre fag, uddannelsesniveauer eller institutionelle kontekster kunne give andre billeder af kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.

For det andet muliggør den diskursanalytiske tilgang en bestemt type blik på feltet – et blik, der skærper opmærksomheden på sprog, hegemonier og grænsearbejde, men som

til gengæld nedtoner andre dimensioner, f.eks. læringsudbytter i mere traditionel forstand eller kvantitative mønstre i fagenes udvikling.

For det tredje er analysen situeret i en bestemt historisk periode og i lyset af aktuelle uddannelsespolitiske diskussioner. Andre perioder og andre politiske konjunkturer ville give andre diskursive konstellationer.

Disse begrænsninger forringer ikke nødvendigvis undersøgelsens værdi, men de betyder, at resultaterne skal forstås som analytiske bud på, hvordan kunstnerisk erkendelse kan tænkes som ontologisk mulighed i mediefag – ikke som endelige sandheder om faget eller om kunstnerisk viden.

3 Teoretisk ramme

I det foregående kapitel blev undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske grundlag præsenteret med udgangspunkt i et poststrukturalistisk, diskursteoretisk perspektiv. I dette kapitel udfoldes den teoretiske ramme, der danner baggrund for analysen af mediefaget som diskursiv arena og for begrebet kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.

Formålet er at præcisere de centrale begreber og forståelser, der gør det muligt at:

- beskrive, hvordan mediefagets virkelighed og vidensformer diskursivt konstrueres, og
- tænke det kunstneriske – og særligt kunstnerisk erkendelse – som en mulig, men ikke selvskreven del af denne ontologi.

Kapitlet består af tre dele. Først præsenterer jeg de centrale begreber i diskursteorien, som giver et analytisk sprog til at beskrive, hvordan betydning og virkelighed ordnes og stabiliseres (afsnit 3.1). Dernæst udfoldes teorier om artistic research og æstetisk erkendelse, der tilbyder et perspektiv på det kunstneriske som en særlig form for viden (afsnit 3.2). Afslutningsvis samles de to spor i en teoretisk syntese, hvor kunstnerisk erkendelse defineres som opgavens hovedbegreb, og det kunstneriske forstås som en ontologisk mulighed i mediefaget (afsnit 3.3).

3.1 Diskursteoriens centrale begreber

Diskursteorien, som den formuleres af Laclau og Mouffe (1985), udgør det centrale teoretiske fundament for opgavens analyse. Teorien bygger videre på bl.a. Foucaults

forståelse af diskurs og magt/viden, men udvikler et mere eksplicit begrebsapparat til at analysere, hvordan betydning etableres, stabiliseres og udfordres i konkrete sociale praksisser. Hvor kapitel 2 især beskrev diskursteoriens videnskabsteoretiske implikationer, er fokus her på de begreber, der anvendes direkte i analysen af mediefaget: diskurs, hegemoni og magt samt nodalpunkter, ækvivalenskæder og antagonismer.

3.1.1 Diskurs, hegemoni og magt

I diskursteorien forstås diskurs som en bestemt måde at ordne verden på gennem sprog. Diskurser er systemer af tegn og betydninger, der skaber midlertidig orden i et ellers åbent og heterogent socialt felt. Når en diskurs dominerer, fremstår dens forståelser af virkeligheden som naturlige, selvfølgelige eller "bare sådan, det er". Det gælder f.eks., når mediefag næsten automatisk omtales som et kommunikativt fag, hvor produktion og formidling til målgrupper står i centrum. Diskurser producerer ikke blot beskrivelser af verden, men også subjektpositioner, relationer og praksisser. De siger noget om, hvad det vil sige at være f.eks. elev, lærer eller fagkonsulent, og hvad der tæller som gyldig viden og legitim aktivitet i et givent felt.

Et centralt begreb hos Laclau og Mouffe (1985), er hegemoni. Hegemoni betegner de processer, hvor én bestemt diskurs opnår dominans og formår at fremstå som den "rigtige" eller mest naturlige måde at forstå et område på. Hegemoni opstår ikke gennem én enkelt beslutning, men gennem gentagelse, institutionalisering og tilslutning. Over tid vænner vi os til, at bestemte begreber og logikker sætter rammen for, hvad der overhovedet er tænkeligt og sigtbart. I denne opgave anvendes hegemonibegrebet til at beskrive det, jeg kalder et kommunikativt hegemoni. En orden, hvor kommunikation, læring, anvendelse og målbarhed fungerer som centrale organiserende principper. I et sådant hegemoni legitimeres æstetik og kunstnerisk praksis primært gennem deres nytte – f.eks. fordi de kan styrke elevernes motivation, kreativitet eller kommunikative

kompetencer – snarere end gennem deres status som selvstændige former for erkendelse.

Magt forstås i dette perspektiv ikke primært som noget, der udøves "oppefra" af bestemte aktører, men som noget, der virker gennem netop disse betydningsordner (Foucault, 1980). Når bestemte vidensformer – f.eks. kommunikative kompetencer – systematisk fremhæves som mål, mens andre – f.eks. kunstnerisk eller æstetisk erkendelse – kun sjældent nævnes, er det udtryk for magt gennem diskurs. Den sætter grænser for, hvad der fremstår tænkeligt, legitimt og fagligt relevant. For mediefaget betyder det, at en kommunikativ fagontologi – hvor faget forstås først og fremmest som formidling af budskaber til målgrupper – ikke blot er en beskrivelse, men en magtfuld ramme, der former både dokumenter, praksis og selvforståelser.

3.1.2 Nodalpunkter, ækvivalenskæder og antagonisme

Diskurser opretholdes ikke i abstrakt form, men gennem konkrete sproglige mønstre. Her introducerer Laclau og Mouffe (1985) blandt andet begreberne nodalpunkter, ækvivalenskæder og antagonismer.

Nodalpunkter er ord eller begreber, der fungerer som centrale fikseringspunkter for betydning. De er de tegn, som meget andet organiseres omkring. I mediefaget kan begreber som "produktion", "kommunikation", "målgruppe", "kreativitet" og "analyse" fungere som sådanne nodalpunkter. Når læreplanen igen og igen organiserer formål, kernestof og arbejdsformer omkring disse begreber, bliver de centrale for fagets diskursive identitet.

Omkring nodalpunkterne samler der sig ækvivalenskæder – mønstre af tegn, der forbindes og kommer til at høre sammen. Hvis "produktion" kobles til f.eks. "formål", "målgruppe", "genrebevidsthed" og "formidling", skabes en kæde, hvor disse elementer gensidigt bekræfter hinanden som naturlige komponenter i mediefag. Samtidig kan andre mulige koblinger – f.eks. mellem produktion og "undersøgelse", "erfaring" eller "kunstnerisk erkendelse" – blive mindre sandsynlige eller sværere at formulere.

Antagonismer opstår i de grænser og spændinger, hvor forskellige betydningsordener støder sammen. Det er steder, hvor det ikke er muligt at forene to forståelser uden konflikt. I denne opgave er det særligt antagonismer mellem:

- mediefag som kommunikativt fag vs. mediefag som kunstnerisk fag
- forståelser af produktion som målrettet formidling vs. produktion som skabende undersøgelse og erkendelse.

Antagonismerne synliggør, at der ikke er tale om små nuancer af det samme, men om konkurrerende måder at forstå fagets virkelighed og vidensformer på. De er analytisk vigtige, fordi de peger på de steder, hvor det kommunikative hegemoni er mest sårbart – hvor andre ontologier kan anes som muligheder.

Nodalpunkter, ækvivalenskæder og antagonismer anvendes i analysen som konkrete redskaber til at kortlægge, hvordan mediefagets diskurs konstrueres i læreplaner, vejledninger og interviewfortællinger, og hvor kunstnerisk erkendelse træder frem som enten synligt, marginalt eller tavst element.

3.2 Artistic research og æstetisk erkendelse

Hvor diskursteorien primært giver et begrebsapparat til at analysere, hvordan betydning og virkelighed konstrueres, bidrager forskningsfeltet omkring artistic research og æstetisk erkendelse med et bud på, hvad det vil sige at forstå kunstnerisk praksis som en form for viden. I dette afsnit præsenteres først perspektiver på kunstnerisk forskning som erkendelsesform (3.2.1), dernæst teorier om æstetik som sanselig viden (3.2.2). Afsnit 3.2.3 samler trådene i figuren om et kommunikativt hegemoni og æstetikens marginalisering.

3.2.1 Kunstnerisk forskning som erkendelsesform

I de seneste årtier er der i europæisk og nordisk sammenhæng udviklet et stadig tydeligere felt for kunstnerisk forskning (artistic research) (Borgdorff, 2012). Her forstås kunstnerisk praksis ikke kun som produktion af værker, men som en form for undersøgelse, hvor viden opstår i og gennem skabende processer.

Kunstnerisk forskning adskiller sig fra traditionel akademisk forskning ved, at:

- selve den kunstneriske praksis – komposition, iscenesættelse, koreografi, billedproduktion, filmisk arbejde osv. – udgør det primære sted for erkendelse
- viden ikke nødvendigvis artikuleres i abstrakte begreber først, men formes gennem materialer, æstetiske valg, sanselige erfaringer og iterative processer
- refleksionen ofte er tæt knyttet til praksis – enten i form af kunstnerisk eksperimenteren, dokumentation eller efterfølgende analytiske tekster.

Borgdorff beskriver artistic research som kendetegnet ved, at undersøgelsen sker i og gennem kunstnerisk praksis – ikke blot om praksis. Den viden, der produceres, manifesterer sig derfor ikke kun i tekster, men også i værker, processer og æstetiske erfaringer. Han peger samtidig på tre centrale dimensioner: en refleksiv dimension, hvor kunstneren retter et undersøgende blik mod sin egen praksis; en dialogisk dimension, hvor resultaterne stilles til rådighed for kritik og faglig samtale; og en institutionskritisk dimension, hvor kunstnerisk viden udfordrer etablerede akademiske normer for, hvad der kan tælle som legitim forskning (Borgdorff, 2012).

Det centrale er, at kunstnerisk arbejde betragtes som epistemisk praksis – noget, man kan vide gennem og med, ikke kun noget, man kan vide om. Man kan f.eks. undersøge erfaringer, stemninger eller sociale forhold gennem filmiske greb på måder, der ikke blot illustrerer en allerede formuleret viden, men faktisk producerer ny indsigt.

I relation til denne opgave er det vigtigt, at kunstnerisk forskning insisterer på, at kunstneriske processer har egen epistemologisk værdi. De kan ikke reduceres til at være redskaber for kommunikation af viden, der er opstået andre steder. Det perspektiv ligger til grund for opgavens begreb om kunstnerisk erkendelse: en måde at betragte skabende arbejde i mediefag på som potentielt erkendelsesarbejde – også når det foregår i gymnasiale undervisningskontekster og ikke i formelle forskningsprojekter.

Set i det lys åbner artistic research for at forstå elevernes skabende arbejde ikke kun som fremstilling af produkter, der skal kommunikere budskaber, men som processer, hvor eleverne undersøger og erfarer gennem form, materiale og lyd. Det, eleverne lærer i processen – gennem valg, eksperimenter, fejltagelser og sanselige erfaringer – kan dermed forstås som viden, ikke blot som forberedelse til kommunikation.

3.2.2 Æstetik som sanselig viden

Parallelt med diskussionerne om kunstnerisk forskning findes en omfattende æstetiktradition, der beskriver æstetisk erfaring som en særlig form for erkendelse. Hos Dewey (1934/2005) forstås kunstnerisk og æstetisk erfaring som en erfaringsform, hvor sanser, følelser, handling og refleksion er tæt forbundne; det æstetiske er ikke pynt oven på viden, men en måde, hvorpå verden erfaret og organiseret bliver til.

I forlængelse heraf sætter tænkere som Mersch (2015) og Eisner (2004) fokus på æstetik som en særlig epistemologi. Mersch beskriver æstetisk erkendelse som en "ikke-sproglig tænkning", hvor viden ikke primært formidles gennem begreber og udsagn, men gennem form, sansning og erfaring. Viden "viser sig" i det æstetiske udtryk – i komposition, rytme, materialitet – snarere end i en efterfølgende verbalisering (Mersch, 2015). Eisner argumenterer i samme spor for, at æstetiske processer i kunst og undervisning rummer kognitive kvaliteter, der ikke kan reduceres til traditionelle, målelige læringsformer. Æstetisk erkendelse indebærer evnen til at opfatte nuancer, arbejde med tvetydighed, danne helheder ud af fragmenter og udvikle sensibilitet over for form og udtryk (Eisner, 2004). Det er en form for knowing how og knowing in, der ikke uden videre kan oversættes til knowing that.

Med afsæt i denne tradition kan æstetisk erfaring kendetegnes ved, at:

- den er kropslig og sanselig: vi erkender ikke kun gennem begreber, men gennem syn, lyd, bevægelse, rytme, tekstur
- den er formbåren: måden noget er formet på – f.eks. gennem klipning, billedkomposition eller lydside – er ikke blot "indpakning", men del af det, vi erkender
- den ofte er syntetisk: den samler mange indtryk, følelser og tanker i en helhed, der ikke let lader sig oversætte til entydige udsagn.

Æstetisk erkendelse kan derfor forstås som en måde at vide noget om verden på, hvor viden er tæt forbundet med erfaring og form. Det er denne type erkendelse, elever og studerende ofte beskriver, når de siger, at de "forstår noget gennem det, de laver", eller når et værk "gør noget ved dem", som ikke kan reduceres til et tydeligt budskab.

I en uddannelseskontekst betyder det, at når elever arbejder med billeder, lyd, fortælling og form, kan de udvikle en viden, der ikke nødvendigvis lader sig formulere i klare læringsmål eller faglige delmål – men som ikke desto mindre er reelt erkendelsesarbejde. Det gælder særligt i fag, hvor æstetiske processer udgør en stor del af undervisningen, som i mediefag. Også æstetiske erfaringer forstås i denne opgave som kulturelt og diskursivt medierede, men ikke som fuldt ud sprogligt udtømmelige.

I relation til mediefag betyder det, at elevernes arbejde med f.eks. film, podcast eller digitale fortællinger ikke kun kan ses som træning i tekniske færdigheder eller effektiv kommunikation. De skabende processer kan også være steder, hvor eleverne undersøger og erfarer – hvor de tester verden af gennem æstetiske greb, og hvor der opstår en form for erkendelse, der er uløseligt knyttet til den måde, værket ser og lyder på. Her nærmer vi os det, som i opgaven betegnes som kunstnerisk erkendelse.

3.2.3 Det kommunikative hegemoni og æstetikens marginalisering

Når perspektiverne fra artistic research og æstetisk erkendelse holdes op mod den måde, uddannelsessystemet generelt – og mediefag specifikt – ofte beskrives på, træder en spænding frem. På den ene side findes en rig tradition for at forstå kunstnerisk og æstetisk arbejde som vidensproduktion. På den anden side legitimeres kunstneriske og æstetiske dimensioner i uddannelse ofte gennem deres nytte, dvs. som midler til øget motivation, forbedrede kommunikationsfærdigheder, innovation m.m.

I et diskursteoretisk perspektiv kan dette beskrives som en marginalisering af æstetiske vidensformer. Marginalisering betyder her ikke nødvendigvis fravær. Æstetisk arbejde er til stede – elever laver film, skriver manuskripter, komponerer lyd, eksperimenterer med form – men den viden, der opstår i disse processer, får sjældent status som selvstændig epistemologi. Den oversættes i stedet til kommunikative eller kompetenceorienterede termer. Det er denne bevægelse, jeg betegner som det kommunikative hegemoni: en orden, hvor kommunikation, anvendelse og læringsmål fungerer som centrale nodalpunkter, mens kunstnerisk erkendelse fremstår som en ustabil, kun delvist artikuleret mulighed. Æstetikken er ikke forsvundet, men dens betydning må ofte oversættes til noget andet – noget mere målbart – for at fremstå legitim.

Dette hegemoni analyseres i de følgende kapitler som en nøgle til at forstå, hvorfor det er vanskeligt at tale om kunstnerisk erkendelse som vidensform i mediefaget, og hvorfor udsagnet "Vi skal jo ikke uddanne kunstnere" kan få så stor gennemslagskraft.

3.3 Teoretisk syntese: Kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed

Med diskursteorien på den ene side og teorier om artistic research og æstetisk erkendelse på den anden har vi to spor:

- et analytisk sprog til at beskrive, hvordan mediefagets virkelighed konstrueres diskursivt, og
- et epistemologisk perspektiv på, hvad kunstnerisk og æstetisk praksis kan betyde som form for viden.

I dette afsnit samler jeg sporene i en teoretisk syntese, der danner rammen for analysen af mediefag. Syntesen består af tre elementer. En præcisering af opgavens nøglebegreber,

en formulering af det kommunikative hegemoni som fagontologi og en begrebsliggørelse af kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.

3.3.1 Nøglebegreber: det kunstneriske, kunstnerisk erkendelse og æstetisk erkendelse

For at undgå begrebsmæssig uklarhed er det nødvendigt at skelne mellem tre beslægtede, men ikke identiske begreber, som alle spiller en rolle i opgaven.

Det kunstneriske bruges som samlebetegnelse for de praksisser og fænomener, der i almindelig sprogbrug forbindes med kunst: skabende arbejde med form og udtryk, værker, der opfattes som kunstneriske, og de situationer, hvor informanterne selv taler om "kunst" eller "det kunstneriske". Begrebet er her primært deskriptivt og bruges til at fange, hvad der i feltet selv omtales som kunstnerisk.

Kunstnerisk erkendelse er opgavens centrale analytiske begreb. Det betegner den vidensform, der opstår i og gennem kunstnerisk praksis, forstået i forlængelse af feltet for artistic research og teorier om æstetisk erfaring. Kunstnerisk erkendelse handler om at vide gennem skabende processer – snarere end blot at formidle allerede etableret viden. Det er dette begreb, jeg anvender i undersøgelsen af, under hvilke betingelser denne vidensform kan artikuleres som legitim i mediefaget.

Æstetisk erkendelse/æstetisk erfaring bruges primært, når der refereres til den æstetiske teoritradition, der beskriver, hvordan sansning, form og materialitet er involveret i erkendelse. I praksis overlapper det tæt med kunstnerisk erkendelse, men hvor "kunstnerisk erkendelse" i opgaven er knyttet til fagets praksisser og til spørgsmålet om faglig legitimitet, peger "æstetisk erkendelse" lidt bredere på sanselige og formbårne måder at erfare på – også uden for snævre kunstkontekster.

I resten af opgaven anvendes kunstnerisk erkendelse som hovedbegreb for den vidensform, undersøgelsen fokuserer på. "Det kunstneriske" bruges om praksisser og fænomener, hvor denne vidensform potentielt er på spil, mens "æstetisk erkendelse" anvendes, når der trækkes direkte på æstetikteoretiske diskussioner.

3.3.2 Kommunikativ fagontologi og hegemonisk orden

Med diskursteoriens begreber kan mediefag beskrives som et felt, hvor en bestemt fagontologi har opnået hegemonisk status. Faget forstås overvejende som:

- et kommunikativt fag, hvor hovedopgaven er at producere og analysere medietekster med henblik på effektiv formidling til målgrupper
- et kompetencefag, hvor eleverne skal udvikle bestemte, målbare færdigheder i produktion, analyse og refleksion
- et anvendelsesfag, hvor legitimiteten ofte begrundes gennem nytte: i forhold til videre uddannelse, arbejdsmarked og almindannelse.

Denne ontologi er ikke blot en abstrakt idé, men manifesterer sig i læreplaner, vejledninger, eksamensformer og måder at tale om faget på. Den organiserer fagets nodalpunkter (produktion, kommunikation, målgruppe, kreativitet) og de ækvivalenskæder, der knyttes til dem, og den definerer, hvilke vidensformer der træder frem som centrale.

I denne kommunikative fagontologi får kunstnerisk og æstetisk arbejde ofte status som midler til at nå de kommunikative mål. De er velkomne, så længe de kan oversættes til f.eks. øget genrebevidsthed, stærkere budskaber eller mere engagerende produkter. Kunstnerisk erkendelse – forstået som selvstændig vidensform – har derimod svært ved at få et tydeligt sprog og en stabil plads.

3.3.3 Kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed

Begrebet ontologisk mulighed bruges i opgaven til at beskrive det åbne felt af potentielle måder at forstå og organisere mediefaget på, som eksisterer inden for og på kanten af den hegemoniske orden. I et poststrukturalistisk og diskursteoretisk perspektiv er den sociale virkelighed aldrig fuldstændigt lukket; hegemonier kan udfordres, og nye betydningsordner kan opstå.

Når opgaven taler om kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed i mediefaget, betyder det derfor:

- at kunstnerisk erkendelse ikke i dag har status som selvskreven, central vidensform i faget
- at der alligevel – i både dokumenter og praksis – findes "sprækker", hvor kunstnerisk erkendelse praktiseres, antydes eller efterlyses
- at det er teoretisk og praktisk muligt at reartikulere fagets ontologi, så kunstnerisk erkendelse i højere grad anerkendes som del af dets vidensgrundlag.

Her bruges "sprækker" som diskursteoretisk betegnelse for brud og ustabiliteter i hegemoniske betydningsfikseringer – ikke som et nymaterialistisk cut-begreb.

Analysen i de følgende kapitler undersøger netop disse sprækker og muligheder. Hvor og hvordan træder kunstnerisk erkendelse frem i mediefag – som praksis, som tavshed, som problematisk tegn? Hvordan forhandles grænsen mellem det kommunikative og det kunstneriske i læreres, fagkonsulenters og universitetsunderviseres fortællinger? Og hvilke konsekvenser har det for fagets vidensformer og didaktiske muligheder, hvis den kunstneriske vidensform bringes tydeligere i spil?

Med denne teoretiske syntese på plads er scenen sat for de næste kapitler. Kapitel 4, der undersøger det kunstneriske som ontologisk kategori i europæisk og dansk

uddannelsespolitik, og kapitel 5, hvor den diskursteoretiske og æstetiske ramme anvendes i den konkrete analyse af mediefagets dokumenter og praksisfortællinger.

4 Det kunstneriske som ontologisk kategori i europæisk og dansk uddannelsespolitik

I dette kapitel undersøger jeg de uddannelsespolitiske og institutionelle rammer, som er med til at definere det kunstneriskes ontologiske status i EU og i Danmark. Spørgsmålet er, hvilken type "noget" det kunstneriske kan være inden for uddannelsessystemet: primært praksis, talent og dannelse – eller også en måde at producere viden på?

Kapitlet bevæger sig fra det overordnede til det specifikke. Først belyser jeg, hvordan det kunstneriske positioneres i Bologna-processen og i udviklingen af det European Higher Education Area (afsnit 4.1). Dernæst undersøges den danske sondring mellem forskning og kunstnerisk udviklingsvirksomhed (afsnit 4.2). På den baggrund diskuterer jeg de ontologiske og taksonomiske konsekvenser for, hvordan kunstneriske vidensformer overhovedet kan tænkes (afsnit 4.3). Afslutningsvis samles pointerne i en kort sammenfatning, der knytter forbindelsen til gymnasiets mediefag (afsnit 4.4).

4.1 Det kunstneriske i Bologna-processen

Bologna-processen og etableringen af det European Higher Education Area (EHEA) har siden slutningen af 1990'erne arbejdet for at skabe en fælles europæisk ramme for videregående uddannelser. I denne ramme har spørgsmålet om, hvad der tæller som viden og forskning, spillet en central rolle – også for de kunstneriske uddannelser.

I flere centrale dokumenter – blandt andet The Bologna Process 2020 – European Higher Education in the New Decade og initiativer knyttet til The European Research Area – beskrives kunstneriske uddannelser ikke kun som professionelle praksisuddannelser, men som institutioner, der potentielt kan bidrage til forskningsbaseret viden gennem artistic

research. Den kunstneriske praksis tænkes her ikke blot som træning i håndværk eller produktion af værker, men som en form for undersøgelse, hvor nye erkendelser opstår i og gennem de skabende processer.

Det afspejles bl.a. i udviklingen af kvalifikationsrammer, der giver mulighed for kunstneriske master- og ph.d.-graders anerkendelse, og i anbefalinger om, at kunstneriske miljøer kan akkrediteres på linje med andre forskningsområder. Hermed åbnes der ontologisk for, at det kunstneriske kan tænkes som en vidensproducerende praksis – ikke kun som anvendelse af viden, der er opstået andre steder.

I praksis har det i en række europæiske lande – særligt i Norden, Benelux og dele af Centraleuropa – ført til, at kunstneriske uddannelsesinstitutioner er blevet integreret i universitets- eller højskolesystemer med ret til at tildele forskningsgrader. Kunstnerisk forskning institutionaliseres som et felt med egne finansieringskanaler, bedømmelseskriterier og faglige fora, hvor værker, processer og refleksioner betragtes som bidrag til viden.

Særligt den svenske udvikling er ofte fremhævet som eksempel. Her har etableringen af "konstnärlig forskning" under Vetenskapsrådet og tildelingen af midler til kunstneriske forskningsprojekter medvirket til at placere det kunstneriske inden for, snarere end uden for, forskningssystemet. Det betyder ikke, at alle kunstneriske aktiviteter automatisk betegnes som forskning, men at der eksisterer en formel ontologisk kategori, hvor kunstnerisk praksis kan anerkendes som vidensproduktion.

På tværs af disse initiativer tegner der sig et billede af en europæisk kontekst, hvor det kunstneriske i stigende grad kan knyttes til forskningsbaseret viden og til diskussioner om, hvad viden kan være. Det kunstneriske får dermed mulighed for at optræde som epistemisk kategori: noget, der kan undersøges, begrebsliggøres og forsvares som en særlig form for erkendelse i uddannelsessystemet.

4.2 Den danske sondring mellem forskning og udviklingsvirksomhed

I Danmark ser situationen anderledes ud. Her er de kunstneriske videregående uddannelser traditionelt placeret under Kulturministeriet, mens universiteter og andre forskningsintensive institutioner hører under Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. Det betyder, at kunstneriske uddannelser formelt set ikke er en del af det samme forskningssystem som de klassiske videnskabelige discipliner. I de officielle danske retningslinjer defineres forskning som kreativt og systematisk arbejde, der udføres for at øge vidensmængden og udvikle nye anvendelser (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024). Forskning knyttes eksplicit til universiteter og visse professionshøjskoler. De kunstneriske uddannelser tilskrives i stedet kategorien kunstnerisk udviklingsvirksomhed. Denne beskrives som kunstnerisk praksis på højt niveau, ofte med eksperimenterende karakter, men uden at blive betegnet som forskning i snæver forstand.

Når det kunstneriske i bekendtgørelser og reformtekster placeres i kategorien kunstnerisk udviklingsvirksomhed, skabes der dermed en strukturel forskel. Kunstnerisk arbejde kan anerkendes som kvalificeret, nyskabende og væsentligt, men er ikke nødvendigvis tænkt som vidensproduktion på linje med forskning. Den viden, der opstår i kunstneriske processer, har vanskeligt ved at blive synlig som viden i det officielle begrebsapparat. Denne sondring har både symbolske og praktiske konsekvenser. Symbolsk, fordi den markerer, at det kunstneriske ontologisk hører til et andet sted end der, hvor "viden" og "forskning" i snæver forstand lokaliseres. Praktisk, fordi den påvirker finansieringsstrukturer, karriereveje og institutionelle incitamenter. Kunstneriske miljøer kan i begrænset omfang søge forskningsmidler, og deres aktiviteter indgår ikke systematisk i de nationale opgørelser over forskningsproduktion.

4.3 Ontologiske og taksonomiske konsekvenser

Forskellen mellem den europæiske udvikling af artistic research og den danske sondring mellem forskning og kunstnerisk udviklingsvirksomhed er ikke kun et administrativt eller organisatorisk anliggende. Den har også ontologiske og taksonomiske konsekvenser for, hvordan det kunstneriske kan tænkes og klassificeres i uddannelsessystemet.

Ontologisk betyder det, at den danske model i højere grad fastholder en tredeling af viden i f.eks. naturvidenskabelig, samfundsvidenskabelig og humanistisk forskning, mens kunstneriske praksisser befinder sig i en mere løs, praksis- og talentorienteret kategori. Kunstnerisk arbejde kan her fremstå som noget, der primært handler om udøvelse, form og kvalitet – ikke som en måde at producere ny viden på.

Taksonomisk betyder det, at kunstneriske uddannelser og fag nemmere forbindes med ord som "talent", "praksis", "udøvelse" og "dannelse" end med ord som "viden", "forskning" eller "erkendelse". De kunstneriske fag placeres i uddannelseshierarkiet som noget, der kan bidrage til dannelse, kreativitet og personlig udvikling, men ikke nødvendigvis som bærere af en selvstændig videnstradition.

Set i et diskursteoretisk perspektiv kan man sige, at den danske model medvirker til at naturaliserer en forståelse af det kunstneriske som noget andet end viden. Det gør det sværere for kunstnerisk erkendelse at blive genkendt og legitimeret som vidensform, fordi den institutionelle og sproglige infrastruktur mangler. Denne forskel er væsentlig for opgavens fokus på mediefag. Hvor den europæiske artistic research-diskurs tilbyder et eksplicit begrebsapparat for at tænke kunstnerisk erkendelse som forskning, møder mediefag i Danmark en national ramme, hvor det kunstneriske snarere knyttes til udviklingsvirksomhed og praksis end til viden. Det betyder, at faget – på trods af sin formelle placering som kunstnerisk fag – må navigere i en ontologi, hvor det kunstneriske ikke i udgangspunktet er konceptualiseret som erkendelsesform.

4.4 Sammenfatning: Uddannelsespolitikens diskursive betingelser

Set i relation til denne opgave kan forskellen mellem den europæiske og den danske håndtering af det kunstneriske læses som to forskellige diskursive betingelser for, hvordan kunstneriske vidensformer kan forstås i uddannelsessystemet.

I den europæiske Bologna-kontekst åbnes der for, at kunstnerisk praksis kan få status som forskning og dermed som en legitim måde at producere viden på. Artistic research etableres som en kategori, hvor skabende arbejde ikke blot er anvendelse af viden, men også et sted, hvor viden bliver til. Hermed får kunstnerisk erkendelse et tydeligt sprog og en institutionel ramme, hvori den kan udvikles, ekspliciteres og diskuteres på egne præmisser.

I den danske model fastholdes en anden ontologi, hvor det kunstneriske primært placeres i kategorien udviklingsvirksomhed og praksisfelt. Kunstneriske aktiviteter kan være eksperimenterende, nyskabende og kulturelt betydningsfulde, men er ikke systematisk tænkt som vidensproduktion. Det betyder, at kunstnerisk erkendelse i udgangspunktet fremstår som en mere ustabil og mindre synlig vidensform.

Disse forskelle sætter rammen for, hvordan gymnasiets kunstneriske fag generelt – og mediefaget specifikt – kan legitimere det kunstneriske. Når det kunstneriske ikke har en klar epistemologisk forankring i den nationale uddannelsespolitik, bliver det vanskeligere for fag som mediefag at tænke sig selv som kunstneriske fag på egne præmisser. Det kunstneriske er til stede som kategori, men ofte uden et tydeligt begrebsapparat for, hvad det betyder som viden. I lyset af dette fremstår udsagnet "Vi skal jo ikke uddanne kunstnere" ikke blot som en enkelt persons holdning, men som en kondensering af den danske uddannelsespolitiske ontologi. Uddannelsessystemet forstås først og fremmest som et sted, der skal uddanne til videre uddannelse, arbejdsmarked og demokrati – ikke som et sted, hvor kunstnerisk erkendelse i sig selv er et centralt mål.

I de følgende kapitler undersøges, hvordan disse overordnede uddannelsespolitiske betingelser konkret manifesterer sig i gymnasiets mediefag. Kapitel 5 vender blikket mod læreplaner, vejledninger og interviewfortællinger og analyserer, hvordan det kunstneriske og kunstnerisk erkendelse her artikuleres – eller forbliver tavse – inden for den kommunikative ontologi, som dette kapitel har beskrevet.

5 Analyse: Det kunstneriske i gymnasiets mediefag

I de foregående kapitler er der tegnet et teoretisk og uddannelsespolitisk bagtæppe for undersøgelsen af det kunstneriske som ontologisk mulighed i gymnasiets mediefag. I dette kapitel rettes blikket mod selve empirien: læreplaner og vejledninger for mediefag samt tre kvalitative interviews med en mediefagslærer, en tidligere fagkonsulent og en universitetsunderviser.

Analysen bygger på den diskursteoretiske ramme og analysestrategi, der er beskrevet i kapitel 2. Som tidligere beskrevet, er formålet ikke at fastlægge, hvad kunst eller det kunstneriske er i essens, men at undersøge, hvordan det kunstneriske og kunstnerisk erkendelse gøres mulige – eller vanskelige – gennem de måder, faget sprogligt og institutionelt artikuleres på.

Kapitel 5 er struktureret i tre hoveddele. Først gennemføres en dokumentanalyse af læreplan og vejledning for mediefag (5.1), hvor der fokuseres på nodalpunkter, ækvivalenskæder, antagonismer og tavsheder. Dernæst følger en interviewanalyse (5.2), hvor informanternes fortællinger om mediefaglig praksis undersøges diskursanalytisk. Afslutningsvis samles resultaterne i tre tematiske spor (5.3), der danner bro til diskussionen i næste kapitel.

5.1 Dokumentanalyse

Analysens første del retter sig mod de institutionelle dokumenter, der fastlægger mediefagets formål, indhold og arbejdsformer. Læreplaner, vejledninger mm. forstås i et diskursteoretisk perspektiv som tekster, der ikke blot afspejler, men også konstruerer

fagets virkelighed (Laclau & Mouffe, 1985). De definerer, hvad faget "er", og hvilke former for viden og praksis der tæller som legitime.

Dokumentanalysen koncentrerer sig om tre forhold:

- at identificere de nodalpunkter og ækvivalenskæder, der organiserer fagets forståelse
- at undersøge, hvordan begreber som "produktion", "kommunikation", "målgruppe", "kreativitet" og "analyse" hierarkiseres
- at synliggøre de antagonismer og tavsheder, der opstår, når det kunstneriske berøres, men ikke artikuleres eksplicit.

5.1.1 Nodalpunkter og ækvivalenskæder

Læreplanen beskriver mediefag som et område, hvor eleverne skal arbejde med produktion og analyse af levende billeder og andre medietekster. Allerede i formålsbeskrivelsen træder en række centrale begreber frem som nodalpunkter, der organiserer fagets diskursive univers.

Det mest markante nodalpunkt er produktion. Eleverne skal "planlægge, gennemføre og evaluere" medieproduktioner, og produktion kobles tæt til (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023):

- kommunikation – produktion forstås som målrettet formidling af budskaber
- målgruppe og modtager – produktion skal designes i relation til identificerede modtagere

- anvendelse og effekt – produktionens værdi beskrives gennem dens funktionalitet og virkning
- platform og kontekst – produktion tænkes i forhold til konkrete medier og distributionskanaler.

Disse forbindelser danner en ækvivalenskæde, hvor mediefaglig viden primært fremstår som viden om, hvordan man producerer effektive kommunikative produkter. Produktion er ikke blot en arbejdsform, men fagets omdrejningspunkt og vigtigste mål.

Et andet centralt nodalpunkt er kreativitet. Læreplan og vejledning betoner, at eleverne skal arbejde kreativt med idéudvikling, fortælling og udtryk. Kreativitet beskrives dog overvejende i funktionelle termer: som evnen til at finde på idéer, der passer til formål og målgruppe, og til at løse formelle og tekniske problemer undervejs i produktionen. Der er således tale om en målrettet, opgaveorienteret kreativitet, der primært legitimeres gennem dens bidrag til kommunikativt vellykkede produkter.

Samlet peger dokumenterne på en diskurs, hvor mediefagets centrale ækvivalenskæde kan skitseres som:

produktion – kommunikation – målgruppe – anvendelse – kreativitet – læringsmål

Inden for denne kæde bliver æstetiske valg og kunstneriske processer legitime, i det omfang de understøtter kommunikationen og de formelle mål. Derimod fremstår kunst eller kunstnerisk erkendelse ikke som selvstændige nodalpunkter i læreplanens sprog.

5.1.2 Antagonismer og tavshed

Hvor produktion, kommunikation og kreativitet er stærkt artikulerede, er det kunstneriske i høj grad præget af tavshed. Ordene "kunst" og "kunstnerisk" optræder kun sporadisk

og typisk i meget generelle formuleringer, f.eks. i forbindelse med fagets placering som kunstnerisk fag. Der gives ingen nærmere begrebsliggørelse af, hvad det vil sige, at faget er kunstnerisk, eller hvilken form for viden der dermed kunne være på spil. Denne tavshed er ikke neutral. Set med diskursteoretiske briller er det, der ikke siges, med til at stabilisere, hvad der kan siges (Foucault, 1972). Ved at undlade at beskrive kunstnerisk erkendelse som mulig vidensform lader dokumenterne forståelsen af det kunstneriske glide ind i andre kategorier – primært kreativitet, innovativ tænkning og kommunikativ formbevidsthed.

Samtidig kan man ane en implicit antagonisme mellem to forskellige måder at forstå æstetisk arbejde på:

- en kommunikativ forståelse, hvor æstetiske virkemidler ses som redskaber til at styrke budskaber og skabe opmærksomhed
- en kunstnerisk-erkendelsesorienteret forståelse, hvor æstetisk praksis ses som en måde at undersøge og erfare verden på

Dokumenterne positionerer sig entydigt på den første side. Æstetik og form omtales især som noget, der skal understøtte kommunikationen, ikke som et område, hvor eleverne kan udvikle erkendelse gennem skabende praksis. Den anden forståelse forbliver som en slags negativ mulighed – noget, der ikke direkte benægtes, men som ikke får et selvstændigt sprog.

Man kan derfor sige, at dokumenterne etablerer en hierarkisk orden, hvor:

- den kommunikative dimension udgør det primære vidensgrundlag
- æstetik og kreativitet legitimeres som midler
- kunstnerisk erkendelse forbliver en uartikuleret mulighed i periferien.

5.1.3 Delkonklusion: en kommunikativ fagontologi

Dokumentanalysen peger samlet på, at læreplan og vejledning for mediefag artikulerer faget inden for en kommunikativ fagontologi. Faget forstås som et produktions- og analysefag, hvor viden består i at kunne planlægge, gennemføre og evaluere medieproduktioner, der på kvalificeret vis kommunikerer til udvalgte målgrupper.

Det kunstneriske er til stede implicit – gennem omtalen af æstetik, kreativitet og praktisk arbejde – men uden at blive begrebsliggjort som selvstændig vidensform. Kunstnerisk erkendelse fremstår dermed i dokumenterne som en tavs ontologisk mulighed - noget, der måske kunne være på spil, men som ikke anerkendes eksplicit i fagets officielle sprog. På den baggrund bliver det interessant at undersøge, hvordan lærere, fagkonsulenter og universitetsundervisere taler om mediefaget, og om de reproducerer eller udfordrer denne kommunikative fagontologi.

5.2 Interviewanalyse

Hvor dokumentanalysen synliggør den institutionelle artikulation af mediefag, giver interviewene indblik i, hvordan denne diskursive orden fortolkes og omsættes i praksis. Informanterne befinder sig på forskellige positioner i feltet – som praktiserende lærer, faglig nøgleperson og universitetsunderviser – og deres fortællinger giver tilsammen et nuanceret billede af, hvordan faget forstås og legitimeres.

Interviewene analyseres diskursteoretisk med fokus på:

- hvilke nodalpunkter og ækvivalenskæder informanterne aktualiserer
- hvordan de forholder sig til det kunstneriske og kunstnerisk erkendelse
- hvor der opstår tavshed, tøven eller direkte grænsedragninger i forhold til kunst.

5.2.1 Lærer og fagkonsulent: det kunstneriske som fravær og understrøm

Interviewene med mediefagslæreren og fagkonsulenten viser en udtalt fælles forståelse af mediefaget som et fag, der primært organiseres gennem en kommunikativ og produktionsorienteret logik. Begge beskriver faget med begreber som produktion, regler, kommunikation og målgruppe – ord, der spejler dokumenternes centrale nodalpunkter.

Læreren beskriver faget som en kombination af teoretisk viden og praktisk produktion og understreger, at begge dimensioner er centrale:

“Hvis jeg sådan skal prøve at beskrive mediefag, hvad det er, så vil jeg sige, at så er det et fag, der har både det der med at lære noget om film og medier – altså hvad det er for noget. Og så er det også noget med selv at producere noget... jeg vil mene, at begge dele er rigtig vigtige” (Mediefagslærer, bilag 6).

I hans beskrivelse udvikler eleverne både forståelse for filmiske og mediale virkemidler og praktiske færdigheder i at planlægge og gennemføre produktioner. Kreativitet forstås især som elevernes mulighed for selv at afprøve virkemidler og “få det i hænderne”. Produktionen beskrives som motiverende, men er hele tiden forbundet til krav om funktionalitet og kommunikativ klarhed.

Fagkonsulenten formulerer en beslægtet tilgang, men med en tydelig betoning af håndværk og regler. Han beskriver mediefag som et “værktøjsfag”, hvor fokus er:

“..at lære dem de grundlæggende ting, simpelthen reglerne for det, mere end det er at lære dem at komme med et personligt udtryk i deres film... så er vi ved at lære dem reglerne for filmfortælling, og det fylder hele C-niveauet” (Fagkonsulent, bilag 7).

Senere konstaterer han nøgternt, at de fleste elever på C-niveau “ikke når at være kunstneriske”:

“De når ikke at være kunstneriske – de når at lave en kort film eller noget.” (Fagkonsulent, bilag 7)

Tilsammen danner disse udsagn en ækvivalenskæde, hvor produktion, regler og teknisk kunnen forbindes og bliver den dominerende måde at forstå faglighed på. Faget fremstår som et fag, hvor man “lærer reglerne” og “lærer at lave film” – men sjældent som et fag, hvor man arbejder med kunstnerisk erkendelse.

Et andet centralt nodalpunkt i interviewene er kommunikation. Læreren peger på, at kunsten kun optræder eksplicit i læreplanen i relation til kommunikation – som noget, man analyserer:

“I læreplanen er det stort set fraværende... man kan sige, de skal forstå de filmiske virkemidler og deres anvendelse i forhold til kommunikation og kunstneriske produktioner... så man kan sige, det er jo i virkeligheden et analytisk blik på noget kunstnerisk. Det er den sammenhæng, kunst optræder” (Mediefagslærer, bilag 6).

Fagkonsulenten karakteriserer i samme spor mediefag som “det mest merkantile kunstneriske fag” og fremhæver, at faget ligger tæt på kommunikations- og produktionslogikker:

“Når du nævner sådan et kunstnerisk, så sidder jeg og smiler lidt, fordi som mediefagslærer – vi er nok det mest merkantile kunstneriske fag, der findes” (Fagkonsulent, bilag 7).

Samtidig peger begge på en spænding mellem regler og personligt udtryk. Fagkonsulenten siger om prioriteringen:

“Vi er... meget sådan, fordi det er så svært faktisk at lave film, ikke, så er det at lære dem de grundlæggende ting... reglerne for det, mere end det er at lære dem at komme med et personligt udtryk i deres film” (Fagkonsulent, bilag 7).

Læreren forsøger derimod bevidst at skabe rum for elevstemmer og fortællinger:

“Når de selv skal producere, så synes jeg, at det er meget, meget vigtigt, at det vi gør, det er, at vi fortæller historier... i min optik er kunst blevet til noget med historiefortælling, og det er blevet til noget med, at deres individuelle stemmer skal til at komme til udtryk” (Mediefagslærer, bilag 6).

Begge peger dog også på, at der foregår noget, der kunne betegnes som kunstnerisk. Fagkonsulenten fremhæver enkelte elevproduktioner – især på B-niveau – som “vilde” og kunstnerisk stærke, mens læreren fortæller om forløb, hvor elevernes personlige historier bliver afsæt for produktioner, der “rammer noget” og opleves som mere end blot vellykket kommunikation. Samtidig er der en markant tavshed omkring selve ordet “kunstnerisk”. Læreren konstaterer, at han sjældent bruger det i hverdagen, blandt andet fordi læreplanen ikke giver et tydeligt sprog for det kunstneriske, og fagkonsulenten reagerer med et vist smil og forbehold, når han bliver konfronteret med “det kunstneriske” som kategori, hvorefter han hurtigt glider tilbage til at tale om produktion, kompetencer og anvendelse. Det kunstneriske træder dermed frem som en understrøm i interviewene: noget der praktiseres og kan peges på i konkrete værker og forløb, men som kun i begrænset omfang artikuleres som del af fagets officielle identitet. Denne dobbelthed – mellem det praktiserede og det sprogligt nedtonede kunstneriske – bliver endnu tydeligere i interviewet med universitetsunderviseren, hvor grænsen mellem strategisk produktion og kunst trækkes langt skarpere.

5.2.2 Universitetsunderviser: strategisk produktion og grænsen til kunst

Interviewet med universitetsunderviseren, der underviser på film- og medievidenskab, tegner et markant andet billede end de to øvrige. Her placeres strategisk produktion som

centralt nodalpunkt. Underviseren beskriver praksisundervisningen som orienteret mod funktion, målgruppe og formål:

“Det er et produktionsfag... der vægter jeg meget det strategiske – det her med at forstå medieproduktet i en kontekst og tilrettelægge det med en eller anden form for funktion for øje... der skal være nogen, der vil have det til at skulle noget... al kommunikation har jo til formål at påvirke nogen eller ændre en holdning eller sælge et eller andet”

(Universitetsunderviser, bilag 3).

Produktion forstås her ikke som æstetisk udforskning, men som en designproces styret af formål, distribution og effekt. Det understøttes af en ækvivalenskæde, hvor praksis kobles direkte til akademiske dyder som refleksion, argumentation og metodisk bevidsthed:

“Det er egentlig ikke altid så vigtigt, hvordan det ser ud sådan rent teknisk... det vigtigste er egentlig for mig, at der er gået gode tanker ned i produktet, og man kan argumentere for de valg, der er taget... Vores udgangspunkt er jo den tænkende proces”

(Universitetsunderviser, bilag 8).

Praksisundervisningen bliver dermed en form for anvendt akademisk viden – ikke et rum for kunstnerisk eksperiment. En tydelig diskursiv grænse trækkes mellem kunst og strategisk produktion. Underviseren formulerer det skarpt:

“Du får mig ikke til at kalde det kunst, det vi laver... selvfølgelig er der en kunstnerisk ambition, når man fortæller en historie i en kortfilm, men... vi har ikke redskaberne. Altså, jeg har heller ikke tid til at undervise dem i æstetik” (Universitetsunderviser, bilag 8).

Kunst beskrives som noget, der hører hjemme i andre institutionelle sammenhænge – fx filmskoler – og forbindes med en anden type praksis og legitimitet. Dermed placeres kunstnerisk praksis uden for universitetets formål.

Alligevel opstår også her brudflader. Underviseren anerkender film som kunstart og beskriver en studerende, der har skabt en produktion, hun selv betegner som kunstnerisk på et niveau, der overskrider det forventede:

”Men... så er vi deroppe i noget, som jeg plejer ikke at sige – de laver kunst derovre, drenge – men altså... i forhold til niveauet her var det jo langt, langt over. Det var et professionelt niveau, og så var det en kunstnerisk film, sådan en lyrisk film med digt” (Universitetsunderviser, bilag 8).

Hun beskriver desuden øvelser inspireret af filmskoler og arbejder med benspænd og stilisering som rammer for kreativitet. Disse udsagn peger på, at kunstneriske arbejdsformer faktisk indgår i praksis, men uden at blive sprogliggjort som kunstnerisk viden. Det kunstneriske eksisterer således som en latent mulighed, der trænger igennem i særlige tilfælde, men ikke integreres i den officielle definition af fagets indhold. De spændinger, der anes her – mellem det, der faktisk foregår i praksis, og det, der kan siges inden for den dominerende forståelsesramme – træder endnu tydeligere frem i de affektive markeringer og sproglige forskydninger omkring det kunstneriske, som jeg udfolder senere i diskussionen (kapitel 6.3).

5.2.3 Delkonklusion: praksis som sted for sprækker

På tværs af interviewene genfindes de nodalpunkter, som dokumentanalysen identificerede: produktion, kommunikation, målgruppe, kreativitet og anvendelse. Informanterne er i vid udstrækning med til at reproducere den kommunikative fagontologi, som læreplan og vejledning formulerer. Samtidig optræder der i interviewene sprækker i det kommunikative hegemoni:

Læreren og fagkonsulenten kan pege på konkrete situationer og elevproduktioner, hvor noget, de selv oplever som kunstnerisk, er på spil. De taler om processer, hvor eleverne

arbejder med personlige historier, eksperimenterer med form og oplever, at "der sker noget" i produktionen, som går ud over den rent funktionelle målopfyldelse.

Universitetsunderviseren anerkender, at arbejdet med produktion kan være et sted, hvor studerende finder en stemme og erfarer sig selv som nogen, der har "noget at bidrage med". Det kunstneriske træder således frem i praksis, men uden stærkt begrebsligt fundament. Der mangler et fagsprog, der kan indfange og legitimere kunstnerisk erkendelse som vidensform. Tavsheden omkring begrebet "kunstnerisk" gør, at denne dimension bliver vanskelig at navngive og dermed også vanskelig at forsvare som del af fagets kerne.

5.3 Tre tematiske spor

For at samle dokument- og interviewanalysen peger jeg i det følgende på tre tematiske spor, som går på tværs af materialet. Sporene er analytiske konstruktioner, der overlapper i praksis, men de hjælper til at tydeliggøre de ontologiske betingelser for kunstnerisk erkendelse i mediefag:

- kommunikationsontologi og erkendelsespraksis
- produktionsdimensionens logik
- tavshed og udeladelse.

5.3.1 Kommunikationsontologi og erkendelsespraksis

Det første spor vedrører forholdet mellem den kommunikative fagontologi og de erkendelsespraksisser, der faktisk udfolder sig i undervisningen. Dokumenterne konstruerer en ontologi, hvor viden fortrinsvis forstås som noget, der overføres fra

afsender til modtager. Fokus er på budskaber, målgrupper, virkemidler og effekt. Den gode mediefagsproduktion er den, der kommunikerer klart og hensigtsmæssigt.

I interviewene genfindes denne logik, men i praksis træder en anden vidensforståelse også frem. Når læreren fortæller om eleven, der først sent i et forløb beslutter at lave en film om sin egen barndom, beskrives en proces, hvor produktionen bliver et sted, hvor eleven erfarer noget nyt om sig selv og sin historie. Universitetsunderviseren taler om ønsket om, at de studerende skal få mod til at sige: "Jeg har noget på spil", og dermed træde frem med en egen stemme. I disse fortællinger fungerer produktion ikke kun som middel til at kommunikere en på forhånd defineret viden. Den bliver også et sted, hvor viden skabes – gennem eksperimenter, valg, sansning og refleksion over det, der "sker" i processen. Her træder noget frem, der kan betegnes som kunstnerisk erkendelse: en vidensform, hvor erkendelse er knyttet til skabende praksis.

Dermed opstår et ontologisk spændingsfelt mellem:

- viden som overførsel (dokumenternes dominerende logik)
- viden som skabelse (de sprækker, der træder frem i praksis).

Det er i dette spændingsfelt, kunstnerisk erkendelse kan tænkes som ontologisk mulighed i mediefag.

5.3.2 Produktionsdimensionens logik

Det andet spor handler om produktionens dobbeltrolle i faget. På den ene side er produktion fagets stærkeste legitimering. Læreplanen fremhæver produktion som central arbejdsform, og både lærer og fagkonsulent fortæller, at det praktiske arbejde "tænder" eleverne og er afgørende for motivation og deltagelse. Produktion er det, der får

eleverne "op af stolene og ud og filme". I denne forstand er produktion både fagets drivkraft og dets vigtigste differentieringsmarkør i forhold til mere rent analytiske fag.

På den anden side fungerer produktion også som styringslogik. Produkter skal være anvendelige, målrettede og funktionelle; de skal kunne bruges i kampagner, præsentationer eller eksamenssammenhænge. Fagkonsulenten beskriver faget som tæt på merkantile og kommunikationsorienterede fag, og universitetsunderviseren betoner, at hun vægter det strategiske og målrettede højt.

Analytisk kan denne dobbelthed beskrives som en spænding mellem:

- produktion som mulighedsrum for skabende, æstetisk erkendelse
- produktion som rammesættende styringslogik, hvor funktionalitet og målbarhed dominerer.

Det er netop i kommunikations- og produktionsopgaverne, at elever og studerende får mulighed for at arbejde æstetisk og udvikle personlige udtryk. Men det er også her, at dette arbejde risikerer at blive reduceret til middel for andre formål.

Produktionsdimensionen er dermed både et sted for ontologisk åbning (mod kunstnerisk erkendelse) og et sted, hvor denne mulighed kontinuerligt disciplineres.

5.3.3 Tavshed og udeladelse

Det tredje spor handler om tavsheden omkring det kunstneriske som faglig kategori. Dokumentanalysen viste, at ord som "kunst" og "kunstnerisk erkendelse" stort set er fraværende i læreplan og vejledning, selv om faget formelt er placeret som kunstnerisk fag. I stedet dominerer begreber knyttet til kommunikation, produktion, kreativitet og kompetenceudvikling. Den samme tavshed genfindes i interviewene. Læreren fortæller, at han sjældent taler om "kunstneriske" produkter i hverdagen, og at begrebet ikke rigtigt

indgår i hans faglige sprog. Fagkonsulenten markerer en vis modvilje mod at bruge ordet "kunst" om elevproduktioner og glider tilbage til at tale om kvalitet, funktionalitet og anvendelse. Universitetsunderviseren formulerer direkte, at hun ikke vil kalde det, de laver, for kunst.

I et diskursteoretisk perspektiv er tavshed ikke blot fravær, men en aktiv selektion af, hvad der kan siges (Foucault, 1972). Når det kunstneriske ikke har et klart fagsprog, bliver det vanskeligt at:

- beskrive de erfaringer, lærere og elever faktisk gør sig i de skabende processer
- forsvare kunstnerisk erkendelse som legitim vidensform over for eksterne krav om målbarhed og anvendelse.

Læreren peger samtidig på, at eleverne i mange sammenhænge er "proppet med instrumentel viden" (Mediefagslærer, bilag 6), og at det bliver stadig sværere at skabe rum for noget andet. Tavsheden om det kunstneriske kobles således til en bredere udvikling, hvor målbare, kompetenceorienterede læringsformer dominerer. Kunstnerisk erkendelse optræder dermed som noget, der sker, men ofte uden at blive navngivet. Den er til stede som praksis og erfaring, men fraværende som eksplicit ontologisk kategori. Det gør den sårbar og afhængig af enkeltpersoners engagement og lokale fortolkninger.

Samlet viser analysen, at mediefag både rummer og begrænser kunstnerisk erkendelse. Den kommunikative fagontologi, som dokumenterne formulerer, reproduceres i høj grad i informanternes sprog, men i praksis åbner især produktionsarbejdet for sprækker, hvor kunstnerisk erkendelse træder frem som ontologisk mulighed. Det er disse spændinger, der i næste kapitel diskuteres i lyset af den teoretiske ramme. Hvad betyder det kommunikative hegemoni for mediefagets vidensformer og didaktiske muligheder? Og hvordan kan det kunstneriske tænkes og legitimeres, hvis det ikke blot skal være en tavs understrøm i faget?

6 Diskussion

I dette kapitel diskuteres analysens resultater i lyset af den teoretiske ramme og problemformuleringen. Hvor kapitel 5 primært havde fokus på at rekonstruere de diskursive mønstre i dokumenter og interviews, er formålet her at sætte disse mønstre i spil i en mere fortolkende og normativ diskussion.

Diskussionen er struktureret i fem hovedafsnit (6.1–6.5) og en afsluttende samlet vurdering (6.6). Først diskuteres det kommunikative hegemoni og mediefagets rammesætning (6.1). Dernæst udfoldes det kunstneriske som praksis uden sprog (6.2) og affekt og grænsedragninger i feltet (6.3). Afsnit 6.4 behandler spørgsmål om relevans og modtagelighed i feltet, mens 6.5 diskuterer de mere grundlæggende ontologiske og epistemologiske spørgsmål. Afslutningsvis samles pointerne i en kort samlet vurdering (6.6).

6.1 Det kommunikative hegemoni og fagets rammesætning

Analysen peger på, at mediefaget er indlejret i et kommunikativt hegemoni, der rækker ud over det enkelte fag. Læreplaner og vejledninger konstruerer faget omkring nodalpunkter som produktion, kommunikation, målgruppe og anvendelse, og både lærer, fagkonsulent og universitetsunderviser gentager i høj grad dette sprog i deres beskrivelser af faget. I et diskursteoretisk perspektiv kan denne fagforståelse beskrives som en hegemonisk orden i Laclau og Mouffes forstand: en bestemt måde at forstå mediefagets virkelighed på, der fremstår naturlig og selvindlysende. Når faget uden videre omtales som et "kommunikationsfag", bliver det svært at forestille sig andre ontologier, f.eks. at mediefag kunne være et fag, hvor kunstnerisk erkendelse udgør en eksplicit del af vidensgrundlaget.

Samtidig viser analysen, at dette hegemoni ikke er hermetisk lukket. Dokumenterne rummer sprækker, hvor æstetik, form og skabende processer nævnes, og hvor produktion omtales som andet og mere end teknisk udførelse. I interviewene beskriver læreren og fagkonsulenten forløb og elevproduktioner, der opleves som kunstnerisk stærke, og universitetsunderviseren taler om studerendes behov for at "have noget på spil". Man kan derfor sige, at mediefaget i sin nuværende institutionelle form organiseres som et kommunikativt fag, men praktiseres i et spændingsfelt mellem kommunikation, æstetik og kunstnerisk erkendelse. Det kommunikative hegemoni sætter rammen, men den skabende praksis overskrider og udfordrer til tider denne ramme.

Denne dobbelthed har betydning for, hvordan kunstnerisk erkendelse kan tænkes som ontologisk mulighed i faget. Den viser, at der allerede findes erfaringer og praksisser, som et alternativt sprog kunne gribe fat i, men også at dette sprog ikke kan etableres uden at udfordre den eksisterende hegemoniske orden.

6.2 Det kunstneriske som praksis uden sprog

Et centralt fund i analysen er, at det kunstneriske fremstår som praksis uden sprog. Det er tydeligt til stede i undervisningen, men svagt artikuleret sprogligt. Informanterne kan pege på konkrete værker og forløb, som de oplever som særligt "kunstneriske" eller erkendelsesmæssigt betydningsfulde, men de tøver med at navngive og begrebsliggøre denne dimension. I diskursteoretiske termer kan man sige, at det kunstneriske fungerer som en understrøm uden stabil sproglig position. Det dukker op som antydninger – i formuleringer om, at "der sker noget med eleverne i produktionen", at "nogle film rammer os på en særlig måde", eller at "eleverne finder en stemme" – men uden at blive forankret i et fagsprog om kunstnerisk erkendelse.

Denne sproglige svaghed har mindst to konsekvenser. For det første bliver det vanskeligt at synliggøre og værdsætte de former for viden, der opstår i skabende processer. Hvis lærer og elever mangler begreber til at tale om, hvad der faktisk erkendes, når en produktion undersøger en erfaring eller et tema æstetisk, risikerer disse erkendelser at forsvinde ud af den faglige refleksion. De bliver "noget særligt", man kan mærke, men ikke rigtigt få ind i felter som læringsmål, evaluering og progression.

For det andet bliver det svært at forsvare det kunstneriske, når faget møder krav om målbarhed og anvendelighed. Så længe kunstnerisk erkendelse primært kan beskrives gennem vage formuleringer om "noget, der sker", står den svagt over for mere velartikulerede diskurser om kompetencer, læringsudbytte og studieforberedelse.

Der ligger dog en dobbelthed i dette sprogarbejde. På den ene side er en tydeligere artikulation af kunstnerisk erkendelse nødvendig, hvis det kunstneriske skal kunne få status som legitim vidensform. På den anden side rummer kunstneriske og æstetiske erfaringer per definition noget modstridigt og overskydende i forhold til entydig begrebsliggørelse. Hvis sproget om kunstnerisk erkendelse bliver for stramt, er der en risiko for, at netop det, man forsøger at synliggøre, igen glider ud – nu fordi det indsnævres til kriterier og tjeklister. Udfordringen er derfor ikke blot at "tilføje" et sprog om kunstnerisk erkendelse til mediefaget, men at udvikle måder at tale om kunstnerisk viden på, som respekterer dens æstetiske og erfaringsmæssige karakter, uden at den dermed bliver usynlig i faglig og uddannelsespolitisk sammenhæng.

6.3 Affekt, grænsearbejde og det kunstneriske som problematisk tegn

Et andet centralt fund i interviewmaterialet er de affektive og sproglige markører, der opstår, når det kunstneriske bringes i spil. Latter, små pauser, tøven, forskudt tryk ("kunstnerisk"), selvrettelser og sukkende kommentarer er ikke tilfældige detaljer, men

kan læses som tegn på, at et grænsearbejde er i gang. I det begrebet "kunstnerisk" foreslås som del af mediefagets vokabular, opstår der en uro, hvor informanterne hurtigt søger tilbage til mere velkendte begreber som kommunikation, produktion, funktion og målgruppe.

Hos mediefagslæreren viser modstanden sig som en blanding af resignation og realisme. Han konstaterer, at ordet "kunstneriske" kun spiller en marginal rolle i hans daglige sprogbrug: "'Ordet 'kunstneriske' ... det er nok desværre meget lidt'" (Mediefagslærer, bilag 6). Ordet "desværre" peger på en affektiv dobbelthed: På den ene side en oplevelse af, at noget går tabt, når det kunstneriske fylder så lidt; på den anden side en accept af, at det er sådan, faget reelt er organiseret – understøttet af læreplanernes fravær af et klart kunstbegreb (Mediefagslærer, bilag 6).

Hos fagkonsulenten kommer grænsearbejdet til udtryk gennem humor og glidninger i sproget, når kunst og kunstneriske ambitioner berøres. Kunstnerisk praksis kobles til særlige, "vilde" elevproduktioner, men beskrives som undtagelser snarere end som målestok for faget som sådan (Fagkonsulent, bilag 7). Det kunstneriske træder dermed frem som noget ekstraordinært og lidt farligt: noget, man kan blive begejstret for, men som samtidig ikke helt passer ind i den officielle selvforståelse af mediefag som "værktøjsfag" og kommunikativt fag.

Det mest markante eksempel på affektivt grænsearbejde findes hos universitetsunderviseren. Hun markerer flere gange, at hun foretrækker at tale om "det kreative" frem for "det kunstneriske", fordi hun ser sig selv som kreativ, men ikke som kunstner (Universitetsunderviser, bilag 8). Samtidig beskriver hun direkte, hvordan hun sprogligt distancerer sig fra ordet: "'Jeg kommer også til at sige 'kunstnerisk' ... jeg kan måske ikke få mig selv til at sige kunstnerisk'" (Universitetsunderviser, bilag 8). Den forskudte udtale – "kunstnerisk" – fungerer som en form for fonetisk fremmedgørelse:

Ordet gøres let ironisk og markeres som noget, der ikke helt "hører til" i hendes eget faglige register.

Denne fonetiske forskydning kan forstås som en lille affektiv mikropraksis, hvor modstanden mod en kunstnerisk selvforståelse ikke først og fremmest artikuleres i argumenter, men i selve måden, hun siger ordet på. Hvor fagkonsulenten bruger humor, og læreren giver udtryk for resignation, bruger universitetsunderviseren sin egen udtale til at skabe afstand til kunstbegrebet – samtidig med, at hun anerkender, at andre gerne må "føle sig kunstneriske" (Universitetsunderviser, bilag 8).

Med Laclau og Mouffe kan disse affektive markører tolkes som udtryk for, at det kunstneriske fungerer som et "floating signifier" i feltet. Et tegn, der ikke uden videre kan fikses inden for den etablerede kommunikative diskurs. Når "kunstnerisk" bringes i spil, destabiliseres den orden, hvor mediefaget primært forstås gennem kommunikation, produktion og målgruppeorientering. I et foucauldiansk perspektiv kan man samtidig se reaktionerne som små manifestationer af, hvordan magt og viden også regulerer, hvad der opleves som passende at sige – ikke kun, hvad der faktisk siges.

Samlet peger de affektive sprækker på, at konflikten omkring det kunstneriske ikke kun er begrebslig, men også kropslig og følelsesmæssig. Det kunstneriske tiltrækker og forstyrrer på én gang: Informanterne aner, at der "er noget der" i visse forløb og elevproduktioner, som ikke kan indfanges af en rent kommunikativ logik, men det opleves samtidig risikabelt eller urealistisk at give denne dimension en central plads. For opgavens spørgsmål om det kunstneriske som ontologisk mulighed er netop disse små forskydninger vigtige. De viser, at kunstnerisk erkendelse allerede er på spil i praksis – men som et problematisk tegn, der endnu ikke har en stabil position i fagets officielle vidensorden.

6.4 Relevans og modtagelighed i feltet: Diskursive åbninger

Et fund, der ligger lidt på tværs af selve analysen, men som opstod i interviewsituationen, er informanternes positive modtagelse af projektets fokus. Da det blev klart, at undersøgelsen ikke var ude på at "afsløre" fejl i deres praksis, men på at undersøge det kunstneriske som mulig vidensform, blev samtalerne mere reflekterede og åbne.

Informanterne gav udtryk for, at de fandt spørgsmålet om det kunstneriske relevant og vedkommende – også selv om (eller netop fordi) det ikke fylder meget i læreplansteksterne. Flere beskrev, at de savner et fagligt sprog og et fælles refleksionsrum, hvor de kan tale om kunstneriske dimensioner af deres arbejde med kolleger og ledelse. I diskursteoretiske termer kan man læse denne modtagelighed som tegn på diskursive åbninger: sprækker i hegemoniet, hvor alternative artikulationer kan få fodfæste. Når informanterne under interviewene gradvist bevægede sig fra at reproducere den kommunikative fagforståelse til at aktualisere erfaringer, der kunne tolkes som kunstnerisk erkendelse, er det et signal om, at feltet ikke er lukket om sig selv.

Det betyder ikke, at en reartikulering af mediefag som fag med kunstnerisk erkendelse som eksPLICIT vidensform vil være simpel eller konfliktfri. Men det betyder, at der findes lokale beredskaber – i form af erfaringer, refleksioner og nysgerrighed – som kunne mobiliseres, hvis der i faglige fællesskaber og i uddannelsespolitikken skabes plads til sådanne diskussioner.

For denne opgave betyder det, at den ikke kun skal læses som en analyse "udefra", men også som et bud "ind i" feltet. Et forsøg på at give sprog til noget, som flere aktører allerede intuitivt oplever, men har svært ved at formulere i et system præget af kommunikations- og kompetencelogik.

6.5 Ontologi og epistemologi: Hvilken viden tæller?

I den diskursive orden, der tegner sig gennem dokument- og interviewanalysen, bliver spørgsmålet om, hvilken viden der tæller i mediefag, tæt forbundet med bestemte måder at bedømme og dokumentere elevers læring på. Ontologisk fremstilles mediefag først og fremmest som et kommunikativt fag, hvor eleven skal kunne analysere, målrette og begrunde medieproduktioner. Epistemologisk privilegeres dermed de vidensformer, der lader sig formulere som eksplicite kompetencer og efterprøve i standardiserede prøvesituationer. Den kunstneriske erkendelse – forstået som sanselig, formorienteret og ofte delvist uforudsigelig – træder i den sammenhæng frem som noget sekundært, vanskeligt eller ligefrem problematisk.

Læringsmål og evalueringsformer fungerer her som centrale teknologier, der oversætter abstrakte forestillinger om faglighed til konkrete krav til undervisning og bedømmelse. Når mål formuleres som klart afgrænsede kompetencer, der skal kunne dokumenteres gennem produkter, dispositioner og skriftlige refleksioner, bliver det især den kommunikative og analytiske dimension af elevernes arbejde, der fremstår som legitim viden. Det, der kan tælles, sammenlignes og udmøntes i karakterer, får ontologisk tyngde som "rigtig" mediefaglighed. Det, der ikke umiddelbart lader sig standardisere – tvetydige stemninger, formmæssige eksperimenter, affektive erfaringer i procesforløbet – risikerer omvendt at blive usynligt eller omtalt som sidegevinst snarere end som faglig pointe.

I interviews kan dette spores i en bestemt måde at tale om det kunstneriske på. På den ene side beskrives elevernes skabende arbejde som motiverende og engagerende, og flere peger på, at "der sker noget med dem", når de fordyber sig i form, rytme, billede og lyd. På den anden side kobles det kunstneriske sjældent til eksplicite læringsmål, men snarere til motivation, variation eller "noget ekstra". Det kommunikative bliver her nodalpunktet, som andre elementer organiseres omkring: produktion legitimeres, når den

kan begrundes med henvisning til målgruppe, klar formidling og kritisk refleksion, mens kunstnerisk erkendelse i højere grad må snige sig ind som implicit praksis.

Argumentet om, at det kunstneriske er umuligt at bedømme "ordentligt", kan i den optik læses som et vigtigt epistemologisk knudepunkt. Når fagets aktører henviser til krav om gennemsigtighed, retfærdighed og sammenlignelighed, bliver det netop de vidensformer, der lader sig rubricere og objektivere, som fremstår legitime. Kunstnerisk arbejde udfordrer denne logik på to måder. Dels ved, at meget af erkendelsen opstår undervejs i processen og derfor ikke kan forudsiges i detaljer i en målformulering, dels ved at kvalitet ofte vurderes gennem begrundet dømmekraft snarere end entydige tjeklister. I en evalueringskultur, hvor idealet er standardiserbarhed, bliver dette let oversat til, at det kunstneriske som sådan er "uevaluerbart".

Set diskursteoretisk er der imidlertid ikke tale om en ontologisk sandhed om kunstnerisk erkendelse, men om en bestemt historisk og institutionel konstruktion af, hvad evaluering kan og bør være. I andre sammenhænge – på filmskoler, kunstuddannelser og i professionelle bedømmelsesudvalg – vurderes kunstneriske udtryk rutinemæssigt gennem samspil mellem kriterier (formkonsekvens, materialeforståelse, originalitet, risikovillighed) og fagligt skøn. Det gør ikke vurderingen vilkårlig, men placerer den i en praksis, hvor subjektivitet og fortolkning ikke opfattes som modsætning til faglighed, men som en uomgængelig del af den. Når sådan en vurderingsform fremstår suspect i gymnasieskolen, siger det derfor mere om skolens evalueringsregime end om det kunstneriske som sådan.

Konsekvensen af den nuværende hegemoniske orden er, at kunstnerisk erkendelse godt kan være praktisk til stede i mediefagsundervisningen, men har vanskeligt ved at opnå ontologisk anerkendelse som mediefaglig viden. Det, der ikke kan skrives ind i læringsmål og prøveformer uden at miste noget væsentligt, får en prekær status. Det er ønskværdigt som engagementsskabende aktivitet, men er samtidig svært at legitimere som noget, der

“tæller” ved eksamen. Udsagnet “Vi skal jo ikke uddanne kunstnere” kan i den sammenhæng forstås som en hegemonisk markør, der fastholder grænsen for, hvilken type viden og hvilke former for subjektivitet, der kan have plads i mediefagets ontologi. Den markerer, at målet ikke er at udvikle elevernes kunstneriske dømmekraft og sensibilitet i egen ret, men at bruge skabende praksis som middel til kommunikative, analytiske og studieforberedende formål.

Dermed bliver spørgsmålet om, hvorvidt det kunstneriske kan og skal evalueres, ikke et teknisk spørgsmål om prøvedesign, men et grundlæggende ontologisk og epistemologisk spørgsmål: Skal mediefag i gymnasiet forstås som et fag, hvor kunstnerisk erkendelse er en legitim måde at vide på, eller som et fag, hvor det kunstneriske kun kan anerkendes i det omfang, det kan oversættes til allerede etablerede kommunikative og kompetenceorienterede kategorier? Det er i spændingsfeltet mellem disse to forståelser, at opgavens overordnede problemstilling placerer sig.

6.6 Samlet vurdering

Samlet peger analysen på, at kunstnerisk erkendelse i mediefaget hverken kan beskrives som et stabilt, anerkendt vidensgrundlag eller som rent fravær. Den træder frem som en ontologisk mulighed – en vidensform, der praktiseres i skabende processer, men som er svagt artikuleret i fagets officielle sprog og institutionelle rammer. Mediefaget fremstår dermed ikke som et lukket system, men som et felt i bevægelse, hvor kommunikative og æstetiske epistemologier krydser og udfordrer hinanden. Det kommunikative hegemoni sætter klare grænser for, hvad der tæller som viden, men disse grænser udfordres løbende af erfaringer i undervisningen og af bredere diskussioner om kunstnerisk forskning og æstetisk erkendelse i uddannelsessystemet.

Når jeg i denne diskussion argumenterer for en stærkere artikulation og legitimering af kunstnerisk erkendelse, er det vigtigt at understrege, at der er tale om en normativ position. Jeg taler ikke på vegne af feltet som helhed, og jeg hævder ikke, at mediefag "bør" være kunstnerisk i enhver forstand. Snarere foreslår jeg – med afsæt i analysen – at det vil styrke både faglighed og dannelsesopgave, hvis de kunstneriske dimensioner, der allerede praktiseres, får et tydeligere sprog og en mere legitim plads i fagets ontologi.

I kapitel 7 samles disse pointer i en kort konklusion på problemformuleringen, efterfulgt af en perspektivering, der peger på mulige konsekvenser for uddannelsespolitik, pædagogisk praksis og videre forskning.

7 Konklusion

Formålet med opgaven har været at undersøge, hvordan Børne- og Undervisningsministeriets læreplaner og vejledninger samt læreres praksis artikulere det kunstneriske – med særligt fokus på kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed – i gymnasiets mediefag, og hvilken betydning disse artikulationer har for fagets vidensformer og didaktiske muligheder.

Med afsæt i en poststrukturalistisk, diskursteoretisk ramme og teorier om artistic research og æstetisk erkendelse er tre niveauer analyseret: den uddannelsespolitiske kontekst, de institutionelle dokumenter og praksisnære fortællinger fra lærere og undervisere.

7.1 Overordnede fund

På tværs af analysen kan tre overordnede fund fremhæves:

1. Det kunstneriske indtager forskellige ontologiske positioner i uddannelsessystemet.

I den europæiske Bologna-ramme åbnes der for artistic research som legitim forskningsform, hvor kunstnerisk praksis forstås som vidensproduktion. I den danske model fastholdes derimod en skarp sondring mellem forskning og kunstnerisk udviklingsvirksomhed, hvor kunstnerisk praksis primært placeres som gøren og form, ikke som viden. Dermed etableres et bagtæppe, hvor kunstnerisk erkendelse ikke naturligt tænkes som del af uddannelsessystemets centrale vidensgrundlag.

2. Mediefagets officielle sprog domineres af en kommunikativ og produktionsorienteret diskurs.

I læreplaner og vejledninger fungerer produktion, kommunikation, målgruppe og kreativitet som centrale nodalpunkter. Produktionsdimensionen er både fagets omdrejningspunkt og dets styringslogik. Æstetik og kunstnerisk praksis nævnes kun sporadisk og legitimeres primært i det omfang, de understøtter kommunikative mål. Kunstnerisk erkendelse fremstår som en tavs eller underordnet mulighed frem for en eksplicit vidensform.

3. Kunstnerisk erkendelse praktiseres, men er svagt artikuleret.

Interviewanalysen viser, at lærere, fagkonsulent og universitetsunderviser i vidt omfang reproducerer den kommunikative fagforståelse, men samtidig beskriver praksisser, hvor noget, der kan betegnes som kunstnerisk erkendelse, faktisk finder sted. Elever og studerende arbejder med personlige stemmer, eksperimenterer med form og undersøger erfaringer gennem skabende processer. Informanterne peger på konkrete værker, de selv omtaler som kunstneriske, men tøver med at give disse erfaringer en tydelig faglig status. Kunstnerisk erkendelse optræder dermed som en understrøm: praktiseret, men svagt artikuleret og kun i begrænset omfang understøttet af fagets officielle sprog og struktur.

7.2 Tre gennemgående spændinger

Resultaterne kan samles i tre gennemgående spændinger, der strukturerer forståelsen af det kunstneriske i mediefag og dermed betingelserne for kunstnerisk erkendelse som ontologisk mulighed.

1. Kommunikationsontologi vs. kunstnerisk erkendelse

I læreplaner og vejledninger forstås viden overvejende som noget, der skal formidles fra afsender til modtager, og fagets centrale begreber er produktion, kommunikation og målgruppe. Samtidig viser interviewene praksisformer, hvor elever og studerende undersøger og erfarer gennem skabende arbejde med form, sansning og materialitet. Her træder kunstnerisk erkendelse frem som en alternativ måde at forstå viden på, men uden en stabil position i fagets officielle sprog.

2. Produktion som styringslogik vs. produktion som mulighedsrum

Produktionsdimensionen fungerer både som fagets faglige motor og som en central styringsmekanisme: elevarbejder skal være funktionelle, målrettede og anvendelige. Samtidig er det netop i produktionsprocesserne, informanterne placerer de mest markante erkendelseserfaringer. Produktion bliver dermed både det sted, hvor kunstnerisk erkendelse faktisk udfolder sig, og det sted, hvor den indrammes af krav om kommunikation, nytte og evaluérbarhed.

3. Kunstnerisk erkendelse som praksis vs. tavshed om det kunstneriske som vidensform

Analysen viser, at lærere og undervisere kan pege på konkrete forløb og værker, hvor noget, de selv beskriver som kunstnerisk, finder sted. Alligevel tøver de med at bruge et kunstnerisk vokabular og vender ofte tilbage til mere kommunikationsorienterede begreber. Kunstnerisk erkendelse praktiseres således, men uden at være tydeligt anerkendt og navngivet som legitim vidensform i faget. De affektive reaktioner og sproglige forskydninger, der opstår, når det kunstneriske bringes på banen, synliggør denne spænding og peger på grænserne for, hvad der aktuelt kan siges inden for den hegemoniske fagforståelse.

Til sammen udgør disse tre spændinger de ontologiske betingelser, problemformuleringen pegede på: de sætter rammerne for, under hvilke vilkår det overhovedet bliver muligt at tænke, tale om og praktisere kunstnerisk erkendelse som en del af mediefagets vidensgrundlag.

7.3 Svar på problemformuleringen

Med afsæt i disse fund kan problemformuleringen fra kapitel 1 besvares således:

I de institutionelle tekster artikuleres kunstnerisk erkendelse primært indirekte og underlagt en kommunikativ logik. Den har ikke status som selvstændig vidensform, men optræder – hvis overhovedet – som kvalitet i produktionen. I læreres og underviseres praksisfortællinger fremstår kunstnerisk erkendelse derimod som en realitet i skabende processer, men uden stærkt fagsprog og uden tydelig institutionel støtte. Ontologisk fremstår kunstnerisk erkendelse dermed som en mulig, men marginaliseret vidensform i mediefaget.

Når den kunstneriske vidensform ikke eksplicit anerkendes som én blandt flere legitime vidensformer, snævres mediefagets vidensgrundlag ind. Faget risikerer at blive reduceret til kommunikation og teknisk produktion, hvor håndværksmæssig erfaringsviden i nogen grad kan rummes, mens kunstnerisk-æstetisk erkendelse (dømmekraft, formfornemmelse, intention og eksperimenterende valg) forbliver uden tydelig sproglig og faglig ramme. Didaktisk betyder det, at lærere må navigere i et felt, hvor deres oplevelse af, at noget vigtigt sker i de kunstneriske processer, ikke tydeligt understøttes af fagets officielle mål og begreber.

På denne baggrund peger opgaven på, at kunstnerisk erkendelse i mediefaget i dag må forstås som en ontologisk mulighed snarere end som et etableret vidensgrundlag.

Undersøgelsen har ikke til formål at fastlægge, hvordan faget bør være, men at synliggøre, at mediefagets vidensgrundlag kan tænkes bredere, end den nuværende kommunikative fagontologi lægger op til. I hvilket omfang denne mulighed faktisk realiseres – i læreplaner, i faglig selvforståelse og i undervisningspraksis – er et spørgsmål, der må forhandles videre i det uddannelsespolitiske, faglige og pædagogiske arbejde.

8 Perspektivering

Afslutningsvis peger undersøgelsen på mulige perspektiver for uddannelsespolitik, pædagogisk praksis og videre forskning. Perspektiveringen skal ikke forstås som en færdig opskrift, men som bud på, hvordan de diskursive spændinger, opgaven har afdækket, kan få konsekvenser ud over den konkrete case.

På baggrund af analysens samlede fund peger undersøgelsen på, at mediefaget i de institutionelle tekster ofte rammesættes, som om det primært skal legitimere sig gennem en kommunikativ logik: funktion, målbarhed og anvendelighed. I den optik fremstår kunstnerisk erkendelse enten som en implicit kvalitet i produktionen eller som en mulig, men utydeligt understøttet vidensform.

Derfor rejser opgavens titel et mere grundlæggende spørgsmål: Hvis vi ikke skal uddanne kunstnere, hvem skal vi så uddanne – og med hvilken faglig profil og hvilke visioner? Opgaven peger på et muligt svar: Mediefag kan bidrage til at uddanne æstetisk og demokratisk kompetente medieborgere, der både kan analysere og skabe, og som kan arbejde undersøgende med form, fortælling, materialitet og intention – også når dette ikke umiddelbart kan reduceres til målgruppe, budskab og effekt.

En sådan profil handler ikke om at afskaffe fagets kommunikative dimension, men om at udvide og stabilisere dets vidensgrundlag, så kunstnerisk erkendelse kan forstås som en legitim del af det, mediefaget kan og bør rumme.

8.1 Uddannelsespolitik og faglig legitimitet

På uddannelsespolitisk niveau peger opgaven på et behov for at genoverveje, hvordan det kunstneriske tænkes ind i nationale forståelser af viden og uddannelse. Den danske

sondring mellem forskning og kunstnerisk udviklingsvirksomhed er ikke i sig selv ulogisk, men har den konsekvens, at kunstnerisk praksis let mister status som vidensproducerende aktivitet. Hvis kunstnerisk erkendelse også skal kunne have plads i almene uddannelser som gymnasiet, kræver det ikke nødvendigvis en radikal omkalfatring af systemet, men en åbning for, at:

- kunstneriske vidensformer nævnes og beskrives eksplicit i læreplaner og overordnede måldokumenter
- kunstneriske fag – herunder mediefag – i højere grad kan trække på forsknings- og udviklingsmiljøer, der arbejder med artistic research
- det i uddannelsespolitiske tekster bliver muligt at tale om kunstnerisk erkendelse som én blandt flere legitime vidensformer – ikke kun som noget, der hører hjemme i specialiserede kunstuddannelser.

Sådanne ændringer behøver ikke at betyde, at uddannelsessystemet primært skal orientere sig mod kunst. Men de kan åbne for, at kunstnerisk erkendelse – og æstetisk viden bredere set – får en mere synlig og accepteret plads som del af det samlede videnslandskab.

8.2 Pædagogisk praksis i mediefag og beslægtede fag

For lærere i mediefag peger undersøgelsen på, at der allerede i dag foregår meget, der kan forstås som kunstnerisk erkendelse – ofte uden at det får sproglig opmærksomhed. Et centralt perspektiv er derfor at arbejde mere bevidst med at sprogliggøre de kunstneriske dimensioner af praksis, både sammen med elever og i faglige fællesskaber.

Konkrete spor kunne være:

- at udvikle et fagsprog, hvor man sammen med eleverne taler om æstetisk erfaring, form, sansning og skabende processer – ikke kun som midler til kommunikation, men også som måder at erfare og forstå verden på
- at lade refleksionen over processer fylde mere, f.eks. gennem logbøger, samtaler eller visuelle refleksionsformer, hvor eleverne undersøger, hvad de faktisk har "fundet ud af" i deres produktioner
- at eksperimentere med forløb, hvor målet ikke alene er et færdigt, velfungerende produkt, men også en undersøgelse – af et tema, en følelse, en erfaring – gennem æstetiske greb.

Sådanne tiltag behøver ikke at stå i modsætning til de kommunikative mål, faget allerede arbejder med. Tværtimod kan de bidrage til, at eleverne både bliver bedre til at kommunikere effektivt og erfarer kunstnerisk, så fagets mulighedsrum udvides.

8.3 Videre forskning

Opgaven åbner også for en række mulige forskningsspor, der kan uddybe og nuancere de perspektiver, der her kun er antydnet. Tre oplagte spor er:

1. Elevperspektiver

Denne undersøgelse har fokuseret på dokumenter og undervisere. Et vigtigt næste skridt vil være at undersøge, hvordan elever selv oplever og begrebsliggør de kunstneriske dimensioner af mediefag og beslægtede fag. Hvad er det, de mener, de lærer, når de arbejder skabende? Hvordan taler de om det?

2. Praksisbaserede projekter inspireret af artistic research

Man kunne udvikle forsknings- og udviklingsprojekter, hvor lærere og forskere i fællesskab undersøger kunstnerisk erkendelse i mediefag gennem praksisbaserede forløb, der eksplicit er designet som "artistic research"-projekter i en skolekontekst.

3. Komparative studier på tværs af fag og uddannelsesniveauer

Det ville være frugtbart at sammenligne mediefagets diskurser med andre kunstneriske fag – eller med de videregående kunstneriske uddannelser – for at undersøge, hvordan det kunstneriske positioneres forskelligt i forskellige dele af uddannelsessystemet. Sådanne studier kunne både kvalificere diskussionen i denne opgave og bidrage til en bredere samtale om kunstneriske vidensformer i uddannelse.

8.4 Afsluttende bemærkning

Opgavens udgangspunkt var et udsagn, jeg er stødt på i flere sammenhænge i møder med højtstående personer inden for undervisningssystemet og med mediefagsundervisere: "Vi skal jo ikke uddanne kunstnere."

Under arbejdet med denne opgave har den sætning ændret karakter – fra at være en frustrerende erfaring til at blive en analytisk nøgle - et spejl for de diskurser, der strukturerer, hvad vi opfatter som uddannelsens mål og muligheder. Analysen peger på, at udsagnet – læst bogstaveligt – ikke holder. Uddannelsessystemet er allerede infiltreret af skabende, æstetiske processer, hvor elever og studerende erfarer og erkender gennem kunstnerisk arbejde. Spørgsmålet er derfor ikke, om vi "uddanner kunstnere" eller ej, men om vi er villige til at se og navngive de kunstneriske erkendelser, der allerede finder sted – og om vi vil anerkende dem som del af det vidensgrundlag, skolen bygger på.

9 Bilagsliste

Bilag 1: Henvendelse til informanterne (eksempel)

Bilag 2: Informantoversigt (anonymiseret)

Bilag 3: Interviewguide – mediefagslærer

Bilag 4: Interviewguide – fagkonsulent

Bilag 5: Interviewguide – universitetsunderviser

Bilag 6: Transskription – mediefagslærer

Bilag 7: Transskription – fagkonsulent

Bilag 8: Transskription – universitetsunderviser

Bilag 9: Kodebog interviews

10 Litteraturliste

Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2025). *Kvalitative metoder: En grundbog* (4. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2016). *Lov nr. 1716 af 27. december 2016 om de gymnasiale uddannelser*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Mediefag B – stx, august 2017*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Mediefag C – hf, stx, august 2017*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Lovbekendtgørelse nr. 611 af 28. maj 2019 om de gymnasiale uddannelser*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Læreplan til mediefag C – stx* (med senere ændringer). København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Mediefag A – læreplan, lokal studieretning, august 2024*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Vejledning til Mediefag A*. August 2024. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Vejledning til Mediefag B, stx, hf, hhx og htx*. Juni 2024. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Vejledning til Mediefag C, stx, hf, hhx og htx.* Juni 2024. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Council of the European Union. (2017). *Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03).* Official Journal of the European Union, C 189, 15–28.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Kreativitet i gymnasiet – gymnasielæreres arbejde med at styrke elevernes kreativitet.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2009). *Det kunstneriske fagområde på stx og toårigt hf – evaluering af fagområder 2008.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience.* New York: Perigee.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund.* København: Hans Reitzels Forlag.

Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Eisner, E. W. (2004). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven, CT: Yale University Press.

European Higher Education Area. (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué).* Leuven/Louvain-la-Neuve: European Higher Education Area.

European Research Area. (2007). *Artistic Research and the Bologna Framework.*

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Brighton: Harvester Press.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag & Samfundslitteratur.

Kulturministeriet. (2018). *Bekendtgørelse nr. 1123 af 25. oktober 2018 om ansættelse af kunstnerisk/videnskabeligt personale ved visse uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet*. København: Kulturministeriet.

Københavns Universitet. (2023). *Studieordning for bacheloruddannelsen i film- og medievidenskab*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Langsted, J. (2013). *Hvorfor skal "kunstnerisk forskning" hedde "kunstnerisk udviklingsvirksomhed"? Om akademisering af teateruddannelserne*. *Peripeti*, 10(19), 90–97.

Mersch, D. (2015). *Epistemologies of Aesthetics*. Zürich: Diaphanes.

Swedish Research Council. (2018). *Konstnärlig forskning – Policy and Guidelines*. Stockholm: Swedish Research Council.

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2024). *Hvad er forskning, udvikling og innovation?* Hentet 12/12 2025 fra <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>