



TIDSSKRIFT FOR
ÆSTETIK OG PÆDAGOGIK

#1
2023

KUNST OG ESTETISK OPPDRADELSE

*Hansjörg Hohr, dr. philos., professor i pedagogisk filosofi,
Universitetet i Oslo.*

Med utgangspunkt i begrepet presentativ symbolikk foretas en grenseoppgang mellom kunst og estetisk kommunikasjon og mellom kunst og estetisk oppdragelse: Den estetiske kommunikasjonen er mediert av presentativ symbolikk, mens kunst er en særskilt estetisk kommunikasjon som utforsker verdenen. Estetisk oppdragelse er barnas innføring i estetisk kommunikasjon og samtidig barnas transformative tilegning av dens betydninger i opplevelsen. Den estetiske kommunikasjonen og den estetiske oppdragelsen favner videre enn kunsten og dens formidling og berører alle sider ved hverdagen, måten å kle seg på å bo på, å omgås hverandre på. Kunst og oppdragelse opererer med ulike gyldighetskriterier: Kunsten utvider den kulturelle opplevelshorisonten, oppdragelsen tar sikte på å utvide den individuelle. Det betyr at kunsten ikke uten videre kan legitimere pedagogiske innhold. De må nemlig begrunnes danningsteoretisk og ut fra følgende spørsmål: Har innholdet verdi for barnas erfaring og for deres framtid? Og hvordan kan innholdet knyttes til barnas erfaring?

INNLEDNING

Estetisk interesserte pedagoger har i lengre tid argumentert for at (1) estetiske aktiviteter er grunnleggende for utviklingen av barns erfaringsmuligheter, at (2) disse aktivitetene derfor bør få betydelig plass i institusjonalisert oppdragelse, og at (3) kunsten bør føres ut av sin institusjonelle isolasjon og gjenforenes med hverdagens liv og den enkeltes og fellesskapets praksis. Den pedagogiske hensikten som målbæres i denne argumentasjonen, er tydelig demokratisk og anti-elitær: Kunsten er noe, alle kan og bør ha del i og er ikke begrenset til en genial kunstnerklasse eller til en kulturell elite. Den amerikanske pragmatisten John Dewey er en framtrødende representant for slik demokratisk holdning. Han tolkes av mange dithen at alle mennesker og dermed også alle barn er kunstnere og bør kunne utfolde seg som slike (Rasmussen og Kristoffersen, 2014, s. 41f).

“ Jeg ønsker å støtte demokratiseringsbestrebelsene, men mener å se en teoretisk kortslutning i argumentasjonen som gangner verken oppdragelsen eller kunsten.

Jeg ønsker å støtte demokratiseringsbestrebelsene, men mener å se en teoretisk kortslutning i argumentasjonen som gangner verken oppdragelsen eller kunsten. Det fins et kategorial skille mellom kunst og oppdragelse. Pedagogikkens målestokk er barnas erfaringsmuligheter. Kunstens målestokk derimot er kulturens horisont. Kunsten kan ikke begrunne pedagogiske innhold. Disse må legitimeres danningsteoretisk ved å vise at de kan knyttes til barnas erfaring og utvide deres horisont. Pedagogisk kunst er en dobbel selvmotsigelse både i betydningen at oppdragelse er en kunst og i betydningen at kunst bør eller kan være pedagogisk.

Hensikten med denne teksten er altså å differensiere barns estetiske aktiviteter på en pedagogisk relevant måte, avgrense kunstnerisk aktivitet fra estetisk aktivitet og estetisk kunnskapsproduksjon. Mitt forsøk kan også sees i forlengelsen av Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling (Østern m.fl., 2013), som viser et mangfold av tilnærminger til kunstens kunnskapsdimensjon (jfr. Rasmussen, 2013), men som også tendenderer til å utviske pedagogisk viktige skiller. Slike tendenser er enda mer tydelige i *EDGE: 20 Essays on Contemporary Art Education* (Göthlund et al., 2015), hvor en tradisjonel kunstformidling blir satt opp mot en performativ «in the sense that they [contemporary art educational practices] create worlds through the doing of art.» (Göthlund et al., 2015, s. 20). Tre tilnærminger trekkes fram som eksempler: (1) relasjonell kunst som «explores how contemporary participatory and socially engaged art forms can be related to education and vice versa» (Göthlund et al., 2015, s. 20), (2) kunstbasert forskning som har som fellestrekk å ville gjennomføre «methodological experimentation, thinking deliberately out of the box when defining and exploring a research question» (Göthlund et al., 2015, s. 21), og (3) visuell kultur definert som «the critical exploration of 'visuality', a concept that denotes the act of seeing as a socially and culturally constructed practice» (Göthlund et al., 2015, s. 23). Mens den siste tilnærmingen synes nokså ukontroversiell, bygger de to første på problematiske forutsetninger.

“ Erfaring er selv-
sagt avhengig
av individet
som har den,
men er primært
en kulturell
hendelse,
et skudd på
kulturens tre.

Jeg tar imidlertid ikke sikte på en kritikk, men presenterer en alternativ forståelse av estetisk og kunstnerisk aktivitet. Særlig opptatt er jeg av å finne teoretisk plass til de hverdagesestetiske valgene som barn er konfrontert med – måten å forme sin kropp på, å kle seg på, å spise på, å bo på – som synes å sprengte den kunstteoretiske rammen. Videre bør en estetisk teori ha rom til skolefagenes estetiske dimensjon som tradisjonelt har vært underbelyst (Hohr, 2004). Endelig bør teorien tillate et estetisk perspektiv på undervisning (Stavik-Karlsen, 2013), samtidig som en kan unngå det urimelige kravet til læreren om å være kunstner.

PRESENTATIV SYMBOLIKK

Jeg nærmer meg kunstbegrepet symbolteoretisk, ved hjelp av termen presentativ symbolikk hos Susanne K. Langer (1942). Presentativ vil si at symbolikken framfører sitt innhold gjennom form, i et helhetlig uttrykk og uten å formulere en påstand. Den presentative symbolikken står i motsetning til den diskursive symbolikken som bruker relativt selvstendige og stabile betydningsbærere og kombinerer disse til påstander som « $2 + 2 = 4$ » og «Vinter er en årstid»: den bygger på et leksikon og en syntaks.

Den presentative symbolikken foreslår jeg definert som betydningsfull form. «Betydningsfull» vil si at formen er tilsiktet, at den medierer en meddelelse og en erfaring og er knyttet til en kulturell og mental betydning. «Form» kan defineres ved begrepene «mønster» og «struktur» som viser til en viss regelmessighet i framtrekningen, og dermed står i motsetning til det kaotiske og tilfeldige. Forskjellen mellom «mønster» og «struktur» består i at «mønster» viser til noe som det er et mønster for, mens «struktur» representerer det unike i en gitt formytring.

Tilsiktet avgrensner den presentative symbolikken fra former som oppstår tilfeldig eller er deler av naturlige fenomener: Trafikkddur i en by er en utilsiktet, auditiv form, snøfall en naturlig, visuell form. Den presentative symbolikken medierer erfaring. John Deweys skille mellom middel og medium (Dewey, 1987, s. 202) kan her være nyttig. Et middel har i følge ham et utvendig forhold til målet, mens et medium inngår substansielt i det. I f.eks. husbygging er hammer og sag midler, mens materialet som huset bygges med, er medium. Kunsten presenterer således ikke et middel til å framføre en allerede etablert betydning, men er et medium som skaper ny betydning med utgangspunkt i en estetisk idé.

Også når det gjelder erfaring støtter jeg meg til Dewey (1987). Erfaring er i følge ham en transformativ prosess i interaksjonen mellom organisme og omverden og fører til ny innsikt og følelse. Det betyr at det presentative symbolet medierer ikke bare tanker men også emosjoner. Like viktig er at erfaring utfolder seg i kommunikasjon. Erfaring er selvsagt avhengig av individet som har den, men er primært en kulturell hendelse, et skudd på kulturens tre.

Det avgjørende ved den presentative symbolikken er at den artikulere det usigelige, det som ikke lar seg formulere i diskursiv symbolikk. Langer (1942) framhever evnen til å kommunisere kompleksitet, subtilitet og helhetlighet og knytter den til symbolikkens måte å projisere tanken på, nemlig som en uendelig variabel, nyansérbar og kompleks form. Den diskursive symbolikken derimot setter ett ord etter det andre i et utsagn, oppnår med dette nøyaktighet men også sterk forenkling.

ESTETISK KOMMUNIKASJON, OPPLEVELSE OG OPPDRAGELSE

Kommunikasjonen som er mediert av presentativ symbolikk, kaller jeg estetisk kommunikasjon. Den er opphav til en særskilt erfaringsform, opplevelse (Hohr, 1996, 2009, 2013), som skiller seg fra begreper ved at den har både et subjektivt og objektivt aspekt og dermed kan karakteriseres som relasjonell. Den blir til i personens møte med sin verden og er helhetlig i dobbel forstand: I forhold til objektet gir den oss en verden av relasjoner og situasjoner i motsetning til begreper som skaper en verden av adskilte ting. Med hensyn til subjektet vever opplevelsen sammen aksjon, kommunikasjon, emosjon og kognisjon.

Etter mitt skjønn er det her estetikkens grunnleggende betydning for oppdragelsen ligger. I den estetiske aktiviteten oppstår evnen til å oppleve. Således representerer den en sentral pedagogisk utfordring. Opplevelsen er lært og kontekstspesifikk: Evnen til å oppleve jazz-musikken f.eks. må tilegnes, og den abstrakte billedkunsten tok det lang tid for å finne innpass i allmennhetens opplevelseshorisont. Ikke engang naturopplevelsen er gitt, og en behøver ikke gå langt tilbake i tid for å finne ganske andre måter å erfare naturen på. Ulikheter i naturoppfatningen er imidlertid ikke bare et historisk fenomen, men finnes i dag som konflikt mellom naturvern- og næringsinteresser.

I og med en så vid definisjon av den estetiske kommunikasjonen kan en trekke svært vidtgående konsekvenser for oppdragelse og undervisning. De kan sammenfattes i begrepet oppdragelse i formsystemer og kan kontrasteres med begrepet oppdragelse i språk (Hohr, 2004). Det handler med andre ord om å utvikle elevenes evne til opplevelse og til å foreta estetiske valg i hverdagen.

Den fysiske kroppen som kommunikasjonssystem er et nærliggende eksempel, med spiseforstyrrelser og dopbruk som særskilte utfordringer. Her vil den pedagogiske oppgaven bestå i hjelpe barna med en grenseoppgang mellom kropp som fysiologisk størrelse og kropp som kommunikativ ytring. De to aspektene må integreres for at det fysiologiske ikke skal ta skade. I tillegg må kroppen som kommunikasjon utvikles, kroppsidealer diskuteres og relativiseres i et historisk, et samfunnsmessig (moteindustri, kosmetisk medisin, treningssentre) og et kulturkomparativt perspektiv. Framveksten av en virtuell digital

“ Framveksten av en virtuell digital verden med sine sosiale medier skaper en særskilt utfordring for barn og for oppdragelsen.

verden med sine sosiale medier skaper en særskilt utfordring for barn og for oppdragelsen. Barnas sosiale overflate er sammenlignete med tidligere tider utvidet på en dramatisk måte. Konsekvensen er paradoksal i at den digitale verden utvider muligheten og behovet for anerkjennelsen, jf. jakten på «likes», mens den samtidig krymper evnen til å kontrollere den sosiale identiteten. Når noe først er lagt inn i denne verden, kan det ikke fjernes mer.

Fra kroppen peker de estetiske utfordringene i hverdagen i mange retninger. En er kroppens bevegelser, som kroppsøvingen i skolen tar seg av. Dette skolefaget har sine røtter i militærvesen og idrett med vekt på kroppsbeherskelse, spenst, styrke, utholdenhet og hurtighet. Kroppens bevegelser som et kommunikasjonssystem derimot har tradisjonelt fått relativt liten oppmerksomhet, men er en grunnleggende erfaring i dans og drama, og får større oppmerksomhet i dagens fagplaner.

En annen retning er mat som kommunikasjonssystem. Maten er riktignok grunnleggende for den fysiologiske selvopprettholdelsen, men inngår med sine stilarter, semantiske og syntaktiske regler også i kommunikasjonen. Å spise desserten før hovedretten er således en syntaksfeil. Denne kommunikasjonen er grunnleggende for det sosiale samværet og for forholdet til seg selv. Spiseforstyrrelse er en kommunikasjonsforstyrrelse.

Generelt kan en si at hvert skolefag har en estetisk side som krever refleksjon og en planmessighet fordi den ellers står i fare for å bli fortrent av de mer opplagte, lettere konkretiserbare og målbare mål. Dette er en spesiell utfordring i dag hvor skolen brukes som investering i en global økonomisk konkurranse (Løvlie, 2013).

Selvsagt bør en også styrke fagene som spesialiserer seg på den presentative symbolikken slik som musikk, dans, billedarbeid og drama. Å utvikle slike formsystemer gir ikke umiddelbar uttelling i den globale konkurransen, men er avgjørende for å finne seg selv (Angelo, 2013), å gi barna mot til livet og lyst på verden. Uten dem gir konkurransevnen ingen mening.

Avslutningsvis bør en huske på at den estetiske kommunikasjonen er en spontan livsytring. Det er et aspekt som Aristoteles har formulert i begrepet *mímesis* som betyr både etterligning og representasjon. Han påpeker her at representasjon eller framstilling er en medfødt tendens i mennesket og betyr en transformativ rekonstruksjon av erfaringen. I det vi framstiller erfaringen opplever vi den, bearbeider den og gjør den klarere. Dermed er den presentative symbolikken ikke bare et redskap som står i et utvendig forhold til det den kommuniserer, men er et medium som erfaringen oppstår i. Ved den estetiske kommunikasjonen setter vi form på erfaringen.

KUNST SOM UTFORSKING AV VERDEN MEDIERT AV PRESENTATIV SYMBOLIKK

Før jeg går videre må jeg kort komme tilbake til de demokratiske bestrebelsene jeg nevnte innledningsvis. Her finner jeg tendenser til å bruke «estetikk» og «kunst» som synonymmer. Den teoretiske konsekvensen at alle mennesker må anses som kunstnere, at livet er en kunst, livskunst, og at undervisning må forstås som kunst, undervisningskunst. I grunnen finnes ikke et livsaspekt som ikke skulle kunne knyttes til kunst.

Den rådende performative kunstforståelsen (lat. performare – gjennomføre) har et viktig poeng når den framholder at kunst er en hendelse som forutsetter og innebærer kunst individuell handling. Faren er, er at man legger et for snevert handlingsbegrep til grunn og forstår som estetisk aktivitet bare framstillingen av kunstgjenstander og framføringer: Bare hvis barna selv agerer som skuespillere, bare hvis de selv lager et bilde og bare hvis de selv skriver et dikt har man med en pedagogisk gyldig estetisk aktivitet å gjøre. Et slikt performativt standpunkt blir så negativt kontrastert med et «resepsjonsestetisk» som oppfattes som pedagogisk mistak. En slik snever oppfatning av performativitet rommer tre misforståelser: (1) Standpunktet betyr at man overser grunnstrukturen i enhver kommunikasjon: A meddeler noe til B som B mottar og fortolker. Derved oppstår et nytt utgangspunkt for B's framtidige meddelelser. (2) Dernest overser man at kunstnerisk kommunikasjon har en spesialisert funksjon som skiller seg fra andre estetiske aktiviteter, nemlig at kunsten utforsker verden. Mer om det senere. (3) Endelig innebærer standpunktet at man benekter den asymmetrien som konstituerer kunstresepsjonen. Kunstneren har arbeidet seg fram til en innsikt som i utgangspunktet er hinsides det resipienten er i stand til å gi form til. Dette betyr ikke en elitær kunstforståelse og skiller seg ikke fra det faktum at vi overlater hydrauliske installasjoner til en rørlegger som kan noe, vi selv ikke kan.

“ Den rådende performative kunstforståelsen har et viktig poeng når den framholder at kunst er en hendelse som forutsetter og innebærer kunst individuell handling.

Sammenligner vi kunsten med sine tallrike søsken i den estetiske kommunikasjonen finner vi at den skiller seg ut ved en utpreget erkjennelsesorientering. Det betyr imidlertid ikke at den ikke samtidig kan ha andre funksjoner som å være underholdende, oppmuntrende eller skape og bekrefte verdier og et moralsk fellesskap. Men et estetisk objekt er kunst bare i den grad det kan avsløre nye aspekter ved virkeligheten: Kunsten fastholder sin gjenstand med et nådeløst blikk til den røper sin sannhet.

Kunsten har utviklet seg til en forskningsdisiplin som skiller seg fra vitenskapen gjennom sitt medium, den presentative symbolikken. I moderne betydning av ordet og sosiologisk sett er kunsten et resultat av en samfunnsmessig og kulturell differensiering. Niklas Luhmann (1995) gjør oppmerksom på dens systemiske side, dvs. at den i dag utgjør et relativt selvstendig system som reproducerer seg

selv og består av profesjonelle kunstnere, fagtidsskrift, gallerier og museer, kuratorer og kritikere, kunsteksperter og et særskilt marked. Historisk sett utviklet kunst seg fra håndverkstradisjon og andre praktiske tjenester som kirkens – musikk og billedkunst som gjenskinn av Guds skjønnhet i det fysiske, og som didaktisk redskap overfor en analfabetisk allmue – og utviklet seg til en selvstendig kommunikasjonsform.

I sin kjerne er den uavhengig av sosialt ståsted, dvs. kunsten har ikke kjønn, sosial klasse, etnos eller alder selv om erfaringene som er artikulert i kunstframføringen. Å tale om barnekunst, kvinnekunst, etnisk kunst er derfor høyst problematisk. Men selvsagt er kunsten avhengig av kunstnerens ståsted og erfaringsmuligheter. I tillegg forutsetter og innebærer kunst hardt arbeid, mangeårig øvelse, fortrolighet med tradisjonen og ofte systematisk skoling. Målestokken for verkets kvalitet er først og fremst andre kunstverk og den aktuelle kunstneriske kommunikasjonen, mens kunstneren som person er løst fra sitt verk slik Gadamer fastslår med begrepene eminent bilde og eminent ord (Gadamer, 1993/1992). Med eminent mener han at bildet og ordet viser og utsier seg selv og ikke reflekterer kunstnerens meninger. Elin Angelo (2013) legger fram en interessant studie av en jazzpedagogs praksis og viser hvordan eleven innenfor rammen av en kollaborativ framføring, spiller seg inn i og gjennom forbilder og tradisjon for til slutt å utvikle sitt personlige uttrykk. Jazzpedagogen hevder at målet med utdanningen er at eleven kan «bli seg selv» (Angelo, 2013, s. 61), understreker med det et danningsteoretisk poeng ved kunstutdanningen og fastholder subjektivitetens betydning i kunsten. Men kunstteoretisk sett må det subjektive perspektivet suppleres med det objektive: musikeren søker ved sin subjektivitet å oppdage og formulere en allmenn erfaring som andre kan kjenne seg igjen og oppdage seg selv i.

“ Det er en stor forskjell om poeten søker det særskilte til det allmenne eller skuer det allmenne i det særskilte.

Framgangsmåten i det kunstneriske arbeidet har Wolfgang von Goethe formulert i sitt symbolbegrep som jeg mener fremdeles har gyldighet: «Symbolikken transformerer fenomenet til en idé, idéen til et bilde og slik at idéen i bildet forblir uendelig virksom og uoppnåelig ...» (min oversettelse) (Goethe, 2006, nr. 1112/1113). Symbolet kontrasterer han med allegorien som transformerer fenomenet til begrepet og begrepet til et bilde. Allegorien er med andre ord en illustrasjon av et eksisterende begrep. Goethe utdyper: «Det er en stor forskjell om poeten søker det særskilte til det allmenne eller skuer det allmenne i det særskilte.» (Goethe, 2006, nr. 1112/1113). I første tilfelle handler det om en allegori, mens bare det siste svarer til poesiens vesen: «den utsier noe særskilt uten å tenke på eller vise til det allmenne. Bare den som fatter det særskilte på en livaktig måte, får samtidig det allmenne – uten å oppdage det eller bare sent.» (Goethe, 2006, nr. 1112/1113).

Goethe er her på linje med Aristoteles i at poesien framstiller det allmenne gjennom det særskilte, men han forklarer også selve

prosessen. Den begynner med observasjoner av et fenomen som fører til at det oppstår en idé hos kunstneren. Ut fra idéen utvikles så et bilde i form av en kunstgjenstand, og det gjøres på en livaktig måte som tillater det allmenne å tre fram. Ut fra den moderne hermeneutikken kan vi legge til at kunstverket fullendes så i resepsjonen, i det at en resipient mottar kunstnerens meddelelse, arbeider seg inn i det og fortolker det og rekonstruerer sin erfaring deretter. Vi kan gå så langt og si at den kunstneriske produksjonen er en resepsjonsprosess slik vi omvendt kan si at den kunstneriske resepsjonen er en produksjonsprosess.

Et viktig aspekt ved kunsten er utforskningen av emosjoner. Om det presiserer Friedrich Schiller i 21. brev i sin avhandling Om menneskets estetiske oppdragelse i en serie av brev (2004): vel finnes det en lidenskapens kunst men en lidenskapelig kunst ville være en selvmotsigelse. Schiller vil med sitt ordspill gjøre oppmerksom på at kunsten studerer emosjoner, men gjør det på en emosjonelt frigjort og frigjørende måte. Jeg trekker her fram Goethe og Schiller fordi de er tidlige representanter for en linje i kunstforståelsen som unngår en objektivistisk og subjektivistisk ensidighet og som formulerer en syntese. Den objektivistiske kunstforståelsen går ut på at kunsten gjenskaper den ytre virkeligheten i kunstgjenstanden, mens den subjektivistiske kunstforståelsen tenker seg kunstobjektet som en manifestasjon av en ren subjektiv virkelighet som ikke berører den ytre verden.

Kunsten studerer ikke bare menneskelige forhold, men også naturfenomener. Jan Erik Vold (1979) fanger dette inn i sitt dikt om den japanske maleren Hokusai, her i utdrag og med Hokusais stemme: «... Det jeg fikk til/ før jeg var 50, er ingenting/tess. Da jeg var 70/ hadde jeg ennå/ ikke gjort/ noe bra. I 73 års alder/ begynte jeg å forstå/ dyr og planters/ grunnleggende/ former. Når jeg blir 80 vil jeg/ ha forstått mer ...» (Vold, 1979, 62 f). Samtidig kan Volds dikt gi et bilde av at kunsten kan bety et livslangt studium av et naturfenomen.

Når det gjelder handlingens verden, tilbyr Schillers litteraturteori (Schiller, 1952) en av de beste kunstanalysene. Dramatikeren ser litteraturen i et spenningsforhold mellom det faktiske og det ideale og sier at litteraturens vesen er å forene de to og forsones dem med hverandre. Siden perfektjon er uoppnåelig, vil enhver tekst ha en viss ubalanse og helle enten i den ene eller den andre retningen. Litteraturen som oppnår tilnærmet balanse kaller han idyll. Den tar utgangspunkt i samtidens komplekse virkelighet og viser hvordan moralske idealer – rettferdighet, vennskap, kjærlighet – lar seg realisere under slike forhold. Slik Schiller bruker ordet er idyllen altså ikke en virkelighetsflukt, men studerer muligheten til et bedre samfunn. Kravene til litteraturen hos Schiller er svært strenge. Den skal ha et teoretisk grep om de faktiske forholdene og i tillegg utvikle bærekraftige idealer om et godt liv og samfunn, og den skal forsones de to aspektene ved å finne en vei fra den faktiske til den ideale situasjonen.

Kunst er en spontan livsytring, en i seg selv meningsfull aktivitet som beriker våre liv, fornyer vår opplevelse av verden og gir oss nye perspektiver på våre handlinger. Ut fra det er oppdragelsen og undervisningens første oppgave å føre barna inn i denne verden slik at de kan bli delaktige i dette arbeidet og utvide sine erfaringsmuligheter.

PEDAGOGISK KUNST SOM SELVMOTSIGELSE

Ut fra denne karakteriseringen av kunsten avtegner det seg et kategorialt skille mellom kunst og oppdragelse. Å kreve at kunsten skulle ta pedagogiske hensyn vil være like meningsløst som å kreve noe slikt av den vitenskapelige forskningen der det gjelder å finne svar på forskningsspørsmål. Kommunikasjonen med fagfeller og samfunn forøvrig er riktignok en integrert del av det vitenskapelige arbeidet, men ikke kjernen i det.

Lignende forhold gjør seg gjeldende i kunsten. Kunstneren som ønsker å studere et fenomen, kan heller ikke ta kommunikative hensyn, men setter alt innpå å fjerne hverdagens tåke fra fenomenet og la det framstå med størst mulig klarhet. Formen er derfor ikke tilpasset en bestemt bruker, men er kompromissløst knyttet til sin gjenstand som den forløser i erfaringen. Taler vi om et bilde skal ingen strek være for mye eller for lite eller på feil sted. Taler vi om et dikt skal hvert ord sitte som om denne plassen var forutbestemt, enhver språklig støy og enhver språklig snublestein skal være fjernet. Taler vi om et musikkstykke skal lyden «lande» presis i erfaringen (Angelo, 2013, s. 68). Å fremme pedagogiske krav til kunsten ville være paradoksalt. Det eneste unntaket er kunstutdanningen der svennen under veiledning av mesteren arbeider seg inn i kunstnerisk praksis (Angelo, 2013). Kunstutstillingen derimot tilrettelegges av en kurator, og er ikke en pedagogisk tilstelning.

At vitenskap og kunst primært er erkjennelsesorientert betyr ikke at kommunikasjonen ikke er grunnleggende for begge. Den vitenskapelige forskeren bygger på tidligere forskningsrapporter på samme måte som kunstneren bygger på andre kunstverk. I moderne hermeneutikk kalles dette intertekstualitet. Videre må den vitenskapelige forskeren få sin faglige anerkjennelse av fagfeller samtidig som hun eller han på lengre sikt må dokumentere sin nytte for allmennheten. Kunstneren på sin side er i produksjonen underlagt strengeste formkrav og får sin kunstneriske legitimasjon i kommunikasjon med andre kunstverk. I motsentning til vitenskapen må kunsten presentere seg i resepsjonen for et allment publikum. Riktignok har kunstkritikere og kuratorer en viss formidlingsrolle, men i sin kjerne må kunsten mottas og oppleves av selve publikum. Den såkalte performative og relasjonelle kunsten i dag er ikke noe unntak, men bekrefter bare den sentrale rollen publikum har som mottager.

Vi har en god del historiske eksempler på at kunstnerisk nybrottsarbeid har en stri tårn med kritikere og publikum. Ved å ta tiden til hjelp kan det imidlertid finne inngang hos et bredere publikum som dermed utvikler ny erfaring. Det er et paradoks at kunst er kommunikasjon uten å få lov til å ta særskilte kommunikative hensyn.

Ut fra disse overveielene må en kunne si at det er pedagogikkens oppgave og ikke kunstens å føre barn inn i kunstverdenen. En nærliggende innvending mot en slik tese er klassikerne fra barnelitteraturen, Astrid Lindgrens Brødrene Løvehjerte, A. A. Milnes Winnie-the-Pooh, Kenneth Grahames Wind in the Willows for å nevne noen. Er ikke disse bevis på at kunsten tilpasser sin kommunikasjon til bestemte brukergrupper? Svaret er i hovedsak negativt. De nevnte verkene er riktignok skrevet for barn, men de er ikke pedagogiske tekster og er barnelitteratur bare i den forstand at det er barnas erfaringer som er gjenstand for det kunstneriske arbeidet. Formen – det enkle språket, den oversiktlige verdenen, den renskarne plottet – passer til et barnlig publikum, men er ikke tilpasset det. Formen er bestemt av innholdet som reflekterer den voksne forfatterens arbeid med barns erfaringer. Det gjør at slike tekster er interessante også for voksne lesere. Med hensyn til tekstenes faktiske bruk må en gjerne kalle dem barnelitteratur eller, mer generelt, kunst for barn. I sitt vesen representerer de imidlertid kunst rett og slett.

Didaktiske refleksjoner om bruken av vitenskap i oppdragelse og undervisning kan også være relevant for kunstformidlingen i pedagogiske sammenhenger. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2011) bygger på tradisjonen til den åndsvitenskapelige pedagogikken, og med støtte i Erich Weniger (1956) peker han på at vitenskapen har en begrenset eller snarere en negativ oppgave vis á vis skolefag. Som en samfunnsmakt blant andre har den riktignok en legitim interesse i undervisningen, men dens funn er ikke selvsagte undervisningsinnhold. Vitenskapens rolle der er først og fremst å være sannhetskriterium slik at en ikke kan undervise noe som strider mot den til enhver tid oppnådde vitenskapelige innsikten.

Prinsipielt påberoper denne pedagogikken seg en autonom rolle der følgende spørsmål gjelder: Hvilken verdi og betydning har et gitt innhold for barnas erfaring? Hvilken verdi og betydning har innholdet for barnas framtid? Hvordan kan jeg som oppdrager og pedagog knytte dette innholdet til barnas erfaring?

Spørsmålene gir god mening også i forhold til kunst. At det nesten er umulig å svare på dem svekker ikke deres berettigelse. Mange kunstformidlere kan i hvert fall advare mot et pedagogisk overformynderi. Hvorvidt et gitt kunstverk har relevans for et ungt publikum må til syvende og sist besvares empirisk ved utprøving. Her venter nok den ene eller andre overraskelsen over hvor avansert, åpen og mottakelig barn kan være for det rare, eksotiske og mangetydige.

“ Hvilken verdi og betydning har et gitt innhold for barnas erfaring? ”

“ En behøver bare å studere Leonardo da Vincis verk for å se nærheten og selktskapen mellom den estetiske og vitenskapeige tilnærmingen til den fysiske verden.

Ut fra den snevre definisjonen av kunst som her er foreslått, sier det seg selv at barnekunst i betydning kunst skapt av barn er usannsynlig. Det betyr imidlertid ikke at barn er utelukket fra kunstnerisk aktivitet. Jeg foreslår med andre ord et skille mellom kunst som kunstverk og kunstnerisk aktivitet. Sistnevnte betyr en utforskning av verden mediert av presentativ symbolikk. Selvsagt kan barn være arbeide med estetisk forskning uten å være kunstnere og på samme måte som de kan arbeide med vitenskapelig forskning uten å være vitenskapsfolk. I matematikk kan de begynne å utforske størrelsens og mengdenes verden i lek i stedet for å ensidig være opptatt av å produsere korrekte svar. Til syvende og sist er det nok korrekte svar det kommer an på, men det finnes matematiske problemer med flere korrekte svar og det åpner seg ikke minst et stort landskap av løsningsveier som det gjelder å oppdage. Noen ganger vil det resultere i bedre løsninger, noen ganger vil en finne selve vandringen på nye løsningsstier som lyst- og meningsfullt. Naturfaget på sin side har et uendelig estetisk oppdagelsespotensial. Å skrive et dikt om verdensrommet, om elektronenes dans rundt atomkjernen, å tegne en flue sett gjennom et stort forstørrelsesglass, å lage et lydbilde av sitt nærmiljø gjennom en lydopptaker, alt dette kan gjøre barn oppmerksomme på aspekter i sin verden som er tildekket av rutiner. En behøver bare å studere Leonardo da Vincis verk for å se nærheten og selktskapen mellom den estetiske og vitenskapeige tilnærmingen til den fysiske verden.

Den grunnleggende forskjellen mellom kunst og oppdragelse ligger i gyldighetskriteriet. Kunstverket vurderes uavhengig av kunstneren. Riktignok kan man psykologisere kunstverket og analysere det med hensyn til kunstnerens karakter og personlige egenskaper slik f.eks. Sigmund Freuds gjør i analyser av Leonardo da Vinci (Freud, 2000/1910) og Michelangelo (Freud, 2000/1914). Men studerer vi Freuds analyser vil vi se at Freud ikke behandler gjenstandenes kunstneriske aspekt, men deres symptomatiske, dvs. det som måtte forbli privat og uforløst i kunstgjenstanden.

Vi kan imidlertid også beundre kunstneren for dens kunstneriske kraft og kompromissløshet. Avgjørende er imidlertid hvor allment forløst, hvor treffende, differensiert og integrert kunstverket er. Målestokken er kulturell.

I pedagogisk sammenheng er hovedkriteriet derimot det enkelte barns utvikling og læring, det være seg tekniske og håndverksmessige ferdigheter eller opplevelsen i den estetiske aktiviteten. Her ligger også grunnlaget for et pedagogisk feilgrep som består i kritikkløs ros av barns produkter. Det er riktignok pedagogens sentrale oppgave å gi eleven oppmuntring. Den vanskelige oppgaven består imidlertid i å gi eleven veiledning ut fra et oppnådd resultat, å identifisere relevante og realistiske mål som det kan strekke seg mot. Det er selvsagt en vanskelig blansegang. Å identifisere realistiske mål ut fra det oppnådde kan være vanskelig nok i et såpass sterkt subjektivt preget medium som presentativ symbolikk. Utover det må en ta hensyn til

elevens sårbarhet og selvtillit. Ofte vil oppmuntring og bekreftelse være det viktigste moment i vurderingsprosessen.

En motsatt pedagogisk fristelse er å fremme barnas estetiske forskning på kunstverkets premisser. Pedagogikkens allmenndannende oppgave kan ikke være å utdanne barn til kunstnere, men å åpne barns erfaringsmuligheter for den estetiske dimensjonen slik at de kan utvikle, differensiere og kritisere sine opplevelser. Slik sett er kunsten en av flere måter å åpne verden for barna på. Samtidig må en holde fast ved at barns estetiske utfordringer gjelder mestringen av hverdagen og ikke bare den kunstneriske utforskningen.

AVSLUTTENDE BEMERKNINGER OM DEN PEDAGOGISKE VENDING I KUNSTEN

I lys av kunstens og pedagogikkens selvstendighet er det grunn til å være skeptisk mot noe som kan kalles en pedagogisk vending i kunst og kunstformidling. Bare ut fra tre momenter er en slik term meningsfull og berettiget.

Det ene er den pedagogisk kompetente presentasjonen av kunst for barn. I dette skjæringspunktet mellom kunst og oppdragelse er det best at pedagoger og kunstnere arbeider sammen og bruker sin respektive kompetanse. En kunstner er vanligvis ingen pedagog, en pedagog vanligvis ingen kunstner, og det kan bli mye pedagogisk og estetisk uforstand av å ikke respektere profesjonelle begrensninger. Den økte vekten av kunst i undervisning kan imidlertid styrke utviklingen av opplevelsesevnen hos barn og skape balanse i en tradisjonell ensidig vektlegging av begrepsdannelse.

Det andre hensynet er å utvikle barns evne til estetisk utforskning. Estetisk nysgjerrighet er målet her. Det tredje er at kunsten kan ha barns erfaringer som gjenstand og blir da det en noe misvisende kaller kunst for barn. En slik vending kan gjøre arbeidet i kunstformidlingen betydelig lettere. Samtidig finnes her faktisk det eneste genuine sammenfall mellom kunstens og oppdragelsens oppgave, nemlig å tørre å se på virkeligheten slik den faktisk er, å tørre å forestille seg bedre, mer rettferdige og hensynsfulle måter å leve sammen på og finne veier fra det ene til det andre (Schiller, 1952).

Kunst er i hvert fall godt forenlig med pedagogiske aktiviteter og mål og kan til og med være skapt for barn slik at de kan skape større klarhet i sine erfaringer. I sitt vesen er den imidlertid et a-pedagogisk studium av verdenen. Ved hjelp av Goethe og Schiller vil jeg si det slik: Kunsten åpner døren til verden, gir mot til livet og lysten på erfaring.

LITTERATUR

Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 60-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Aristotle (1987). *Poetics*. Translated with notes by Richard Janko. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Dewey, J. (1987). *Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10: 1934*, edited by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Freud, S. (2000/1910). Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. I S. Freud, *Bildende Kunst und Literatur. Studienausgabe* (s. 87-159). Frankfurt am Main: Fischer.

Freud, S. (2000/1914). Der Moses des Michelangelo. I S. Freud, *Bildende Kunst und Literatur. Studienausgabe* (s. 195-222). Frankfurt am Main: Fischer.

Gadamer, H.-G. (1993/1974). Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. I H.-G. Gadamer, *Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage* (s. 94-142). Tübingen: Mohr (Siebeck).

Gadamer, H.-G. (1993/1992). Wort und Bild – ‚so wahr, so seiend‘. I H.-G. Gadamer, *Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage* (s. 373-399). Tübingen: Mohr (Siebeck).

Goethe, W. v. (2006). *Maximen und Reflexionen. Über Kunst und Kunstgeschichte. Aphorismen. Freunden und Gegnern zur Beherzigung*. I W. v. Goethe, *Sämtliche Werke, 17. Münchner Ausgabe*. München: Carl Hanser.

Göthlund, A., Illeris, H., & Thrane, K. W. (red.). (2015). Introduction. *EDGE: 20 Essays on Contemporary Art Education* (s.19-26). Multivers Academic.

Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansk lærerforening.

Hohr, H. (2004). Skole uten sanselighet. Det estetiske i grunnskolen læreplan L97. I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 97-118). Oslo: Universitetsforlaget.

Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep.. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 65-77). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hohr, H. (2013). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and 'Enlivering'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25-38.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.

Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. New York: New American Library.

Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 185-199.

Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i drama og praksisledet forskning. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261-272). Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill. Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schiller, F. (1952/1795). *Om naiv og sentimental digtning og om det ophøjede*. København: Wivel.

Schiller, F. (2004/1795). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oversatt av Sverre Dahl; innledende essay av Kristin Gjesdal. Oslo: De norske bokklubbene.

Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234-260). Oslo: Universitetsforlaget.

Vold, J. E. (1979). *Sirkel, sirkel: boken om prins Adrians reise*. Oslo: Gyldendal.

Weniger, E. (1956). *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.

Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (Red.). (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

