

# Kunst og estetisk oppdragelse

Hansjörg Hohr\*,

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo, Norway

## Sammendrag

Med utgangspunkt i begrepet presentativ symbolikk (Susanne K. Langer) 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 transformativ 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 opplevelshorizonten, 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?

**Nøkkelord:** *estetisk oppdragelse; kunstformidling; kunstfilosofi; estetikk*

## Abstract

On the basis of the concept *presentative symbolism* (Susanne K. Langer) distinctions are made between art and aesthetic communication, and between art and aesthetic education. While art is seen as research in the medium of presentative symbolism, aesthetic education is understood as an introduction into aesthetic communication and its realms of meaning. A central argument is that *educational art* is an oxymoron as art is concerned with cultural development and with widening the cultural horizon, while education is concerned with the individual development and acculturation of the young. In art education the relevant questions are then: Is an artistic content valuable with respect to the children's actual experience and with respect to their future? And if so, how may it be connected to their experience?

**Keywords:** *aesthetic education; art education; art philosophy; aesthetic*

Received: June 2015; Accepted: November 2015; Published: December 2015

## Innledning

Kunst utforsker verden og utvider kulturens horisont. Pedagogikkens målestokk derimot er barnas erfaringsmuligheter, og pedagogisk innhold må legitimeres danningsteoretisk ved å vise at det kan knyttes til barnas erfaring og utvide deres horisont. *Pedagogisk kunst* er en selvmotsigelse.

---

\*Korrespondanse: Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, Postboks 1092 Blindern, N-0317 Oslo, Norway, E-post: [hansjorg.hohr@iped.uio.no](mailto:hansjorg.hohr@iped.uio.no)

©2015 H. Hohr. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. Hohr. "Kunst og estetisk oppdragelse." *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 1, 2015, pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>

Hensikten med denne teksten er å differensiere barns estetiske aktiviteter på en pedagogisk relevant måte, å avgrense kunstnerisk aktivitet fra estetisk aktivitet og estetisk kunnskapsproduksjon (kunst) fra kunnskapstilegnelse (estetisk oppdragelse). Mitt forsøk ligger i forlengelsen av *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013), som viser et mangfold av tilnærminger til kunstens kunnskapsdimensjon (jf. Rasmussen, 2013), men også tendenser til å utviske pedagogisk viktige skiller. Slike tendenser er enda mer tydelige i *EDGE: 20 Essays on Contemporary Art Education* (Göthlund, Illeris & Thrane, 2015), hvor en tradisjonelt objektivistisk og subjektivistisk forståelse av 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. 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 (Høhr, 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 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, 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 framtreddelsen, 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.

*Mønster* og *struktur* fastholder to sider ved ytringen, nemlig at den er en gjenstand som kan erfares, altså har en unik struktur, og samtidig at den handler om noe og er et mønster på noe som den refererer til. Munchs bilde «Skrik» for eksempel møter tilskueren med sin materialitet og visuelle *struktur* som kan erfares, samtidig som *mønsteret* refererer til en moderne, allmenn livserfaring, en felles opplevelse av ensomhet og forlatthet som skyggeside av den moderne individualismen.

*Tilsiktet* avgrensner den presentative symbolikken fra former som oppstår tilfeldig eller er deler av naturlige fenomener: Trafikkdur 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 utdype påstanden. Et middel har i følge ham et utvendig forhold til målet, mens et medium inngår substansielt i det. I for eksempel 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 både tanker og 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.

I motsetning til Langer og Dewey mener jeg at *presentativ symbolikk* er et analytisk begrep. Det betegner et aspekt ved en ytring og ikke ytringen som sådan. Jeg foreslår å skjelne mellom tre aspekter ved en ytring: et symptomatisk, et presentativt symbolsk og et diskursivt symbolsk. I et dikt for eksempel vil det presentativt symbolske aspektet dominere fordi det er formen som bærer betydningen. Utover det har diktet et diskursivt aspekt fordi det består av ord og setninger. De må riktignok forstås i overført betydning, noe som forutsetter kjennskap til ordenes bokstavelige betydning. Endelig vil selv det mest forløste diktet ha et symptomatisk aspekt, det vil si momenter i erfaringen som veven av ord ikke makter å fange inn og som forblir uforløst. Kunsten beveger seg på erfaringens grense, et vitnesbyrd om at det fins en ennå uoppdaget verden samtidig som at den endelige sannheten er uopnåelig.

I en fagtekst står den diskursive symbolikken i forgrunnen i det teksten skal være entydig, og så lite som mulig skal stå mellom linjene. Men også sakprosa har ved sin komposisjon og stil en presentativ side. Dessuten består mye av skrivearbeidet i å redusere det symptomatiske, i å fjerne språklig rusk og støv.

At presentativitet ikke er ensbetydende med modalitet kan trafikkskiltet illustrere. Det visuelle mønsteret kunne tyde på presentativ symbolikk, men er i hovedsak en diskursiv ytring – et ideografisk tegn som ikke er til å misforstå og ikke gir rom for tolkninger.

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, og oppnår med dette nøyaktighet og samtidig en sterk forenkling.

Den presentative symbolikken kan fange inn den fysiske kompleksiteten og subtiliteten, noe veikartet kan illustrere. Kartets form er valgt fordi veienes unike forløp og posisjon i forhold til hverandre ikke kan framstilles diskursivt, og kommuniseres ved hjelp av det visuelle mønsteret.

Også når det gjelder det subtile og komplekse ved sosiale og emosjonelle forhold har den presentative symbolikken et fortinn. Forskjellen mellom symbolformene kan illustreres ved et tankeeksperiment med to kjærlighetserklæringer. Den første består av et kjærtegn, den andre lyder: «Nå skal du høre godt etter fordi jeg sier dette bare en gang: Jeg elsker deg, og jeg bruker ordet *elske* slik det er definert i Aschehousgs leksikon på side 291.» Den diskursive symbolikken fungerer her mot sin hensikt og er støtende, fordi den er emosjonelt nøytral og direkte følelseskald. Den presentative symbolikken derimot gir et emosjonelt fyldig budskap. Det kommer av at den presentative symbolikken representerer en hel livspraksis (Gadamer 1993) som den er en del av.

Sammenlignet med virkeligheten som den presentative symbolikken refererer til, representerer den en abstraksjon. På veikartet for eksempel er alt utelatt som ikke tjener eller som kan forstyrre kjørerens orientering. Noe tilsvarende kan sies om kjærtegnet som inngår i den elskendes kjærlige praksis, *pars pro toto*.

Denne abstraherende kvaliteten ved den presentative symbolikken er allerede antydnet hos Aristoteles når han sammenligner historikeren med poeten. Forskjellen mellom dem, mente Aristoteles (*Poet. I.9,1451b4-8*), er ikke at den ene skriver prosa og den andre rim, men at den ene skriver om det som har hendt, mens den andre skriver om det som er mulig. Slik fastholder historikeren det partikulære, mens poeten skriver om det allmenne og dermed er mer filosofisk og verdifull enn den andre. En kan forstå Aristoteles dithen at poeten trekker alt det som er tilfeldig og forstyrrende fra sin erfaring og lar saken, det allmenne mønsteret framstå med størst mulig klarhet.

### **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.

Den representerer en sentral pedagogisk utfordring i oppdragelse og undervisning og kan lett tas for en evne en ikke trenger å lære. Slik er det ikke. Opplevelsen er lært og kontekstspesifikk: evnen til å oppleve jazz-musikken for eksempel må tilegnes, og

tid med den abstrakte billedkunsten tok det lang for å finne innpass i allmennhetens opplevelshorison. 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 og 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.

Fra kroppen peker de estetiske utfordringene i hverdagen i mange retninger. En er kroppens bevegelser, som kroppsovingen 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 kommunikasjon derimot er en grunnleggende erfaring i dans og drama. Den har tradisjonelt fått relativt liten oppmerksomhet i faget, noe som er i ferd med å endre seg 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 konkurranseevnen ingen mening.

Avslutningsvis bør en holde fast at den estetiske kommunikasjonen er en spontan livsytring. Det er et aspekt som Aristoteles har formulert i begrepet *mimesis* 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 et medium som

erfaringen oppstår i og ikke bare et redskap som står i et utvendig forhold til det den kommuniserer. Ved den estetiske kommunikasjonen *setter vi form på erfaringen*.

### Kunst som utforskning av verden mediert av presentativ symbolikk

Sammenligner vi kunsten med sine tallrike søsken i den estetiske kommunikasjonen finner vi at den skiller seg ut ved en utpreget erkjennelsesorientering: 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, det vil si at den i dag utgjør et relativt selvstendig system som reproducerer seg selv og består av profesjonelle kunstnere, fagtidsskrift, gallerier og museer, kritikere og eksperter og et særskilt marked. Historisk sett utviklet kunst seg fra håndverkstradisjonen 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, det vil si at kunsten ikke har kjønn, sosial klasse, etnos eller alder selv om erfaringene som er artikulert i kunstframføringen, selvsagt er avhengige av kunstnerens ståsted og erfaringsmuligheter. I tillegg forutsetter og innebærer kunst hardt arbeid, mangeårig øvelse, fortrolighet med tradisjonen og ofte systematisk skoloring. 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 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), og understreker med det et danningsteoretisk poeng ved kunstutdanningen og fastholder subjektivitetens betydning i kunsten. Kunstteoretisk sett må det subjektive perspektivet imidlertid 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.

Framgangsmåten i det kunstneriske arbeidet har Wolfgang von Goethe formulert i sitt symbolbegrep: «Symbolikken transformerer fenomenet til en idé, idéen til et bilde og slik at idéen i bildet forblir uendelig virksom og uoppnåelig . . .» (Goethe, 2006, nr. 1112/1113, min oversettelse). 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, og han forklarer 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.

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, lidenskapelig kunst derimot ville være en selvmotsigelse. Schiller vil med sitt ordspill gjøre oppmerksom på at kunsten studerer emosjoner og 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.

Ved siden av menneskelige forhold studerer kunsten 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, s. 62 f). Volds dikt kan 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. Dramatikerens ser litteraturen i et spenningsforhold mellom det faktiske og ideale og sier at litteraturens vesen er å forene de to og forsone dem med hverandre. Siden perfeksjon er uopnåelig, vil enhver tekst ha en viss ubalanse og helle enten i den ene eller den andre retningen. Ut fra det skiller han mellom en naiv og en sentimental litteratur. Den naive er empirisk og teoretisk orientert og interessert i å beskrive verden slik den faktisk er, mens den sentimentale er moralsk orientert og interessert i hvordan verden ideelt sett skulle være. Samtidig er den sentimentale refleksiv og mer opptatt av subjektet som erfarer, enn av verden som erfares. Den moderne litteraturen finner han overveiende sentimental og konstaterer derved en subjektiv vending i denne. I den sentimentale litteraturen skiller han så etter samme lest mellom satire og elegi, der satiren er mer empirisk, og elegien mer moralsk orientert. Satiren består av komedien og tragedien. Komedien tar fatt i verdens skjevheter og utleverer dem til latteren samtidig som den er drevet av idealer. Her ligger litteraturens kritiske mulighet. Tragedien på sin side kritiserer virkeligheten ved å vise de faktiske forholdene som fører til heltens fysiske undergang. Hovedvekten ligger imidlertid på idealet, fordi heltens tilintetgjørelse samtidig må framstå som dens moralske seier. Enda mer moralsk orientert er elegien som konstruerer bildet av en fjern fortid der idealene var virkeliggjort og slik bevarer

minnet og håpet. Den høyeste formen finner litteraturen imidlertid i idyllen som er en syntese av satiren og elegien. Idyllen tar utgangspunkt i samtidens komplekse virkelighet og viser hvordan idealene – rettferdighet, vennskap og kjærlighet – lar seg realisere under slike forhold. Den er altså ikke en virkelighetsflukt, men studerer muligheten til et bedre samfunn. Her ligger litteraturens utopiske mulighet.

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 forsone 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**

Når det er sagt, begynner de teoretiske problemene. En ting er at innføringen i kunsten er en pedagogisk og ikke en kunstnerisk oppgave. 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. Likevel er kommunikasjonen med fagfeller og samfunn forøvrig en integrert del av det vitenskapelige arbeidet.

Lignende forhold gjør seg gjeldende i kunsten. Kunstneren som ønsker å studere et fenomen, kan heller ikke ta kommunikative hensyn og setter alt inn på å løse fenomenet fra hverdagens tåke og la det framstå med størst mulig klarhet. Formen 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. Kunstutstillingen derimot tilrettelegges av en kurator, og er ikke en pedagogisk tilstelning.

Kunsten er imidlertid kommunikasjonsmessig mindre privilegert enn vitenskapen. Den vitenskapelige forskeren må få sin faglige anerkjennelse først og fremst av fagfeller. Kunstneren på sin side presenterer sin produksjon for et allment publikum, samtidig som kunstverket er underlagt strengeste formkrav og får sin kunstneriske legitimasjon i kommunikasjon med andre verk. Riktignok har kunstkritikere en viss formidlingsrolle, men i sin kjerne må kunsten oppleves av selve publikum. Den såkalte performative kunsten i dag er ikke noe unntak og 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 kommunikative hensyn.

Ut fra disse overveielserne 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. Disse er, selv om de er skrevet for barn, ikke pedagogiske tekster og barnelitteratur bare i den forstand at barnets erfaringer er gjenstand for det kunstneriske arbeidet. Formen – det enkle språket, den oversiktlige verdenen, det renskårne 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 bruken av kunst. 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 a vis skolefag. Som én samfunnsmakt blant andre har den riktignok en legitim interesse i undervisningen, men dens funn er ikke selvsagte undervisningsmål. 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 lærer 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.

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 arbeide med estetisk utforskning uten å være kunstnere og på samme måte som de kan arbeide med vitenskapelig forskning uten å være vitenskapsfolk.

Den grunnleggende forskjellen 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 for eksempel Sigmund Freud gjør i analyser av Leonardo da Vinci (Freud, 2000/1910) og

Michelangelo (Freud, 2000/1914). Vi kan også beundre kunstneren for dennes 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.

En motsatt pedagogisk fristelse er å fremme barnas estetiske utforskning 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**

Med bakgrunn i mitt framlegg om 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. En økt vekt 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.

## Biografi

Hansjörg Hohr, dr. philos., professor i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk, har undervist i mange år i lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø og Sør-Trøndelag, og hatt faglige stillinger ved Universitetet i Tromsø, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Universitetet i Agder. Hans forskningsmessige tyngdepunkt ligger i estetikk, kunnskapsbegrep, dannelsings- og sosialiseringsteori.

## 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.), *Kunstpædagogikk 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 grunnskolens 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. Steinholt & 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* (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.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–272). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.), *Kunstpædagogikk 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). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.