

# BARN KUNST DANNING

MØTER MELLOM BARN OG KUNST SOM  
DANNINGSARENA FOR BARN  
I GRUNNSKOLEN





# BARN KUNST DANNING

MØTER MELLOM BARN OG KUNST SOM  
DANNINGSARENA FOR BARN  
I GRUNNSKOLEN

GURI LORENTZEN ØSTBYE

Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)  
Institutt for kulturstudier og kunsthistorie  
Det historisk-filosofiske fakultet  
Universitetet i Bergen, Norge  
2005

© Guri Lorentzen Østbye

Det må ikke kopieres fra dette dokumentet i strid med åndsverksloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Printed in Norway 2005

Trykk: Allkopi Bergen

# INNHold

FORORD	11
FORKORTELSER	14
INNLEDNING	15
KUNSTMØTENE	16
0.1 Første kunstmøte: <i>Tulleruskomsnusk, Wald</i> og barna i 2C	20
0.1.1 Forhistorien	20
0.1.2 Barnas handlinger – og noen kommentarer	22
0.1.3 <i>Tulleruskomsnusk i Wald</i>	24
0.1.4 Refleksjoner over <i>Første kunstmøte</i>	26
0.2 Andre kunstmøte: Picassos <i>blå</i> og <i>rosa</i> malerier	28
0.3 Tredje kunstmøte: Natur og kultur i <i>Planteskulptur (Topiary IV)</i>	32
0.4 Fjerde kunstmøte: Bokhylla <i>Zweistromland (Landet mellom to elver)</i>	36
0.4.1 Logger fra klasse 4C	37
0.4.2 Fortell om et kunstverk du likte ekstra godt	39
0.5 Femte kunstmøte: Når <i>Håret flettes</i>	42
SENTRALE BEGREPER OG RAMMER	44
0.6 Kunstmøte	44
0.6.1 Forutsetninger for kunstmøtepraksis i skolen	46
0.6.2 Kunstmøter som <i>topoi</i> for danning	47
0.7 Kunstutøvelse ( <i>art-working</i> )	48
0.7.1 Om å la barna filosofere	49
0.7.2 Prosedyre for samtale om kunst i kunstmøter	51
0.8 Oppsummering	54
KAPITTEL 1: DANNING OG ERFARING I EN SIRKEL AV SIRKLER	57
1.1 Danning	57
1.1.1 Historikk	59

1.1.2 Kunstutøvelse som danning ved resepsjon	61
1.1.3 Kunst som motstand	63
1.1.4 Allmenn gyldighet	67
1.1.5 Danning i ny kontekst	70
1.2 Erfaring	72
1.2.1 Foreløpig oppsummering; teori om danning som erfaring i kunstmøter	74
1.2.2 Det første (“søte” eller “sure”) møtet	75
1.2.3 Årvåkenhet	76
1.3 Selvet som en <i>sirkel av sirkler</i> - Sas	78
1.3.1 Presentasjon av de tre erkjennelsesområdene	80
1.3.2 Presentasjon av noen symbolske elementer (Figur 1)	86
1.3.3 Prosess og situasjon som en <i>sirkel av sirkler</i> (Figur 2)	91
1.3.4 Punktuering av <i>Sirkelen av sirkler</i> (Figur 3)	95
1.3.5 Veien videre	102
 KAPITTEL 2: ESTETIKK, KUNST OG ERKJENNELSE	 105
2.1 Deweys kunstfilosofiske intensjon	106
2.1.1 Kunstmøtebarnas vilje til å kommunisere	109
2.1.2 Hva estetikk ikke er – og hva det kan innebære	112
2.1.3 Lidenskap, patos og fare for overledning	117
2.1.4 Når du er så involvert i det du gjør at du ikke merker hva du holder på med	118
2.1.5 Kunst er energi og rytme, og gjen-speiler menneskets ånd	119
2.2 Transcendental versus erfaringsfundert teori	122
2.2.1 Skillet mellom en <i>a priorisk</i> og en empirisk (erfarings-)verden	127
2.2.2 Sansning som forstyrrende element i forholdet mellom etikk og estetikk	129
2.2.3 Hierarki versus helhetstenkning basert på gjensidig avhengighet	132
2.2.4 Noe forutbestemt versus noe påvirkbart	133
2.2.5 Oppsummering relatert til <i>Fjerde kunstmøte</i>	134
2.3 Hegels estetikkbegrep og Deweys identitetstenkning	135
2.3.1 Ånd, kunst, sannhet og danning til frihet	139
2.3.2 Født (som <i>1. natur</i> ) og gjenfødt (som <i>2. natur</i> )	141
2.3.3 Identitet og intelligens hos Dewey – som inspirert av Hegels ånd?	142
2.4 Mer om ånd, energi, skjønnhet – og veien videre	146

---

KAPITTEL 3: KUNSTMØTEAKTØRENE	151
3.1 Møter mellom verdier og krefter fra fortid i nåtid	152
3.1.1 Forskjellige ressurser og ulike lagringsområder	154
3.1.2 Om tankehandlinger og affektive utbrudd	156
3.2 Mer og mindre fullførte og bevisstgjorte erfaringer	158
3.2.1 Den somatiske biografiens betydning	160
3.2.2 Struktur og minner	162
3.3 <i>Mind-as-body</i> -dialektikk	165
3.3.1 <i>Mind</i> som ikke utskillbar bestanddel i kroppen	166
3.3.2 Felles og individuelle reaksjons- og erkjennelsesmuligheter	168
3.3.3 Erfaringskvaliteter som blir til nettverkstilnende meningssystemer	172
3.3.4 Menneskets forestillingsevne og trang til ytregjøring og nyskaping	174
3.3.5 Forestilt og utprøvd medmenneskelighet	177
3.3.6 Foreløpig oppsummering: Biografiens oppbygging og utvikling	180
3.4 Dialektikk mellom forståelse og tolkning?	182
3.4.1 Om å se, innse, – og kanskje begrepsbestemme	182
3.4.2 Fra ikke bevisst til bevisstgjort vurdering og strukturering	185
3.4.3 Det “alltid allerede” iaktatte	186
3.4.4 Forening av det uforenelige i kroppen og i kunsten	188
KAPITTEL 4: EMOSJONER OG KUNSTMØTER	191
4.1 Emosjonsbegrepet	192
4.1.1 Emosjoner forstått som bevegelse, og som måter å organisere energi på	193
4.1.2 Fusjoner mellom persepsjoner, hendelser og følelser	195
4.1.3 Sansbare inntrykk og gjenkjennbare følelser	201
4.2 Emosjoner og minner	203
4.2.1 Vaner og nettverk	203
4.2.2 Vurdering på flere bevissthetsområder (Jfr Figur 3A)	204
4.2.3 Mer om emosjoner, tanker og ideer	208
4.2.4 Foreløpig oppsummering; Deweys bruk av begrepet emosjon	210
4.3 Kultivering av emosjoner	211
4.3.1 Hverken kun ideer eller kun følelser, men noe anderledes	213

4.3.2 Dyd, emosjoner og samtaler	214
4.3.3 Ulike syn på kroppens betydning for kunstmøtenes mål	217
4.4 Emosjonelle erindringer og valg (Jfr <i>Femte kunstmøte</i> )	220
4.4.1 Anerkjennelse og tilhørighet	222
4.4.2 Sols valg og noen tenkte alternativer	223
4.4.3 Selvbekreftelse i kunstmøter	225
KAPITTEL 5: KUNSTVERK ER DANNING I GRENSELAND	229
5.1 Et interaktivt transformativt skrik	229
5.1.1 Subjektets selv-skapende prosesser	230
5.1.2 Tilskyndelser – som berører og fascinerer	232
5.1.3 Fra tilskyndelse til intensjon	236
5.1.4 Munchs dannede <i>Skrik</i>	237
5.1.5 Fra dannede til eksperimenterende skrik?	240
5.2 Kunstverk som danning i grenseland	241
5.2.1 Tilfeldighetenes grensesnitt?	241
5.2.2 Nye grenseland og nye utfordringer	243
5.2.3 Grensesnitt og sårbarhet	246
5.2.4 Når noe “der inne” treffer noe “der ute”	247
5.2.5 – og hva som kan komme frem i grensesnitt mellom det kjente og det ukjente	248
5.3 Hva skjedde?	250
5.3.1 Omstendighetene og to alternativer	251
5.3.2 Energiutvikling	253
5.3.3 Berøring og videre koplinger	253
5.3.4 Gjensidig avhengighet	255
5.3.5 Gjenkjennbar erfaring og tilsløret erindring	255
5.4 Holdningsutforskende- og utviklende arbeid	258
5.4.1 Erindring som skapende holdningsarbeid	260
5.4.2 Om å utforske og synliggjøre ulike sider ved sitt selv	262
5.4.3 Punktuering og refleksjon – reaksjon og respons	264
5.4.4 Holdningsskapende arbeid som verdiskapende arbeid	265
5.4.5 Kunst versus instrumentalisme	266
5.4.6 Å sette ord på de tanker som følelsene vekker	269

5.4.7 Noen pedagogisk relaterte kommentarer – og foreløpig oppsummering	270
KAPITTEL 6: OM METODE – OG NOEN OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER	273
6.1 Fenomenologiske beskrivelser; dialektikk som metode?	273
6.1.1 Prosess og midlertidige mål	274
6.1.2 Eksempler som argumenter – og åpne, uavklarte <i>topoi</i> i tekstene	275
6.1.3 Om å være i uvisshet sammen med andre i forhold til tekst – og i kunstmøter	278
6.1.4 Forholdet mellom kunst og estetikk og mellom kunstverk og betrakter hos Dewey	279
6.2 Kunst, pedagogikk og emosjonelle uttrykk	281
6.2.1 Emosjoner relatert til et flersidig kunstbegrep	281
6.2.2 Danningspotensialet i kunstverkenes sårbare ubegripelighet	287
6.3 Argumentasjon for kunstmøtenes relevans	288
6.3.1 Læreplanens overordnede, Generelle del	289
6.3.2 Mål, middel . . . eller noe annet?	291
6.3.3 Noen pedagogiske utfordringer	293
6.4 Oppsummering	296
APPENDIKS	301
I Dewey og Alexandermetoden	301
II Sjette kunstmøte: Grenseoverskridende sang	305
LITTERATUR	310
NETTSTEDADRESSER	322
OPPSLAGSVERK OG BILLEDKUNST	323
FILM OG VIDEO	324
ILLUSTRASJONER	325





## FORORD

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en dannelsesreise jeg heldigvis ikke kan se slutten på. Det har bydd på tvil, motstand og frustrasjoner, men mest glede – glede over å kunne fordype meg innen et fagfelt og oppdage nye måter å se og si noe på over et lengre, sammenhengende tidsrom. Heldigvis visste jeg ikke hva jeg begav meg ut på da jeg startet. Men verden og livet viser seg pussig nok å være så viselig innrettet at vi oftest ser ut til å kunne ta inn over oss mer enn vi aner rekkevidden av i øyeblikket – så vi slipper å overveldes og ende i handlingslammelse.

Stipendet jeg mottok via Høgskolen i Oslo (HiO), avdeling for estetiske fag (EST), var avgjørende for at jeg i det hele tatt kom i gang med arbeidet. Det opplevdes som et privilegium å få konsentrere seg om ett prosjekt over flere år og å ha en trivelig arbeidsplass å høre til på underveis.

Universitetet i Bergen, Historisk-filosofisk fakultet ved Institutt for kulturstudier og kunsthistorie Seksjon for kunsthistorie skal ha stor takk for å ha hatt meg på sitt Dr.art./PhD-program.

På ett vis er det mulig å si at barna og lærerne jeg har vært sammen med i det refererte empiriske materialet både er målet og midlet i avhandlingsarbeidet. De fortjener en særlig takk for sitt engasjement og sin vilje til deltakelse. Jeg takker også for imøtekommenhet fra Astrup Fearnley Museet i Oslo og for velvilje og konstruktivt samarbeid med undervisningsavdelingen på Museet for Samtidskunst, Oslo.

I tillegg til barn og voksne som har vært involvert i det empiriske arbeidet, samt ledere og kolleger ved HiO avdeling EST, ønsker jeg å rette en spesiell takk til følgende personer, som hver især har bidradd på ulike vis til at arbeidet er gjort så langt:

Først takk til min gode venninne, dekan Kristin Barstad ved Høgskolen i Buskerud, som satte meg på ideen og oppfordret meg til å søke om stipend for å skrive avhandlingen.

Fra det øyeblikk jeg gjorde mine første, famlende forsøk på å formulere hva jeg ville jobbe med, var det så mye jeg ville. Spesielt da jeg var nær ved å overveldes av hva jeg hadde begitt meg ut på, men også underveis, har professor i pedagogikk Hansjörg Hohr ved NTNU, Trondheim, vært en uvurderlig veileder. På sin lune, profesjonelt omsorgsfulle måte støttet han meg så jeg

ikke mistet motet, men etter hvert klarte å fokusere – selv om jeg kanskje kunne avgrenset meg ytterligere i forhold til hva jeg har bragt inn i min egen samtale underveis. Samtidig ble dét nettopp noe jeg har forsøkt å illustrere gjennom arbeidet; hvordan fascinasjon overfor et tema stadig gjør at vi kommer på nye ideer og ser nye innfallsvinkler, enten oppgaven er å skrive en avhandling eller, mer generelt, å orientere seg i verden.

Gunnar Danbolt, professor i kunsthistorie ved Universitetet i Bergen, har vært min hovedveileder. Som Høhr, bidro også Danbolt til å styrke min selvtillit i arbeidet ved å stole på prosjektet mitt og oppmuntre meg til å gå videre. Ved sin tidvis underfundige, men like fullt klare formuleringsform hjalp Danbolt meg til å se bedre hva jeg faktisk holdt på med. Begge mine veiledere har utvist stor tålmodighet i forhold til alle de tekstutkast jeg har sendt dem. Hjertelig takk til begge to.

Underveis i arbeidet med avhandlingen har jeg hatt vesentlig utbytte av kontakten med førstelektor Beate Børresen ved allmennlærerutdanningen på HiO, og andre tilknyttet arbeidet med å utvikle konseptet *Filosofi med barn*. Med entusiasme og med sin inkluderende holdning har hun formidlet informasjon og kontakter innen miljøet som arbeider for utbredelse og stadig utvikling og kvalitetsheving i dette viktige arbeidet, både på lokalt og internasjonalt nivå.

Doktorgradkandidat Herner Sæverot har vært en inspirerende samtalepartner i forhold til dannelsesbegrepet. Jeg takker for at jeg fikk lese og referere til hans avhandlingsarbeid før det ble levert til vurdering.

Jeg vil også rette en takk til professor Trond Berg Eriksen ved Universitetet i Oslo for oppmuntrende ord i startfasen.

Begrepet emosjon kom til å fremstå som et omfattende fenomen innen det fagfeltet jeg har forholdt meg til. I utgangspunktet var det ikke tiltenkt noen spesiell plass i avhandlingen. Etter hvert nærmest tiltvang det seg en posisjon som en utfordrende påvirkningsfaktor i arbeidet på mange plan. I bestrebelsene for å gripe mer av hva emosjoner kan være, har jeg nytt godt av samtaler med min tidligere kollega, undervisningsinspektør Wenche Vabro, og med behandler Bente Kåring. Kontakten med disse innsiktsrike kvinnene har vært til stor hjelp de gangene utfordringene begynte å tetne seg til for meg. Begge har bidradd til min forståelse for hva fenomenet emosjoner kan innebære.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære, kloke, uerstattelige ektefelle Geir Esben Østbye for støtte i arbeidet på alle plan gjennom hele arbeidsprosessen, men spesielt med de tekniske forberedelsene før trykking. Mens jeg har sittet og skrevet dette, er det kommet klart frem hvor viktig det har vært for meg å bli vist tillit – spesielt i de faser hvor jeg følte meg usikker overfor arbeidet med avhandlingen. Respekten og tilliten jeg er blitt vist underveis, har vært avgjørende for at jeg har gjennomført arbeidet til i dag. Tillit er et skummelt og flott ord. Det kan stå som et slags ideal, – og som et vesentlig fenomen innen det jeg har utforsket rundt interaksjon mellom barn og kunst. Tilliten må imidlertid stadig utforskes og utfordres så den ikke blir borte, – hverken på grunn av overtramp eller likegyldighet. I så måte vil involverte i dannelsingsprosesser alltid ha valgmuligheter.

Dialektikken beveger seg ikke lineært – hverken fremover eller oppover. Betegnelsen *den hermeneutiske sirkel* var heller ikke dekkende for det jeg opprinnelig hadde bestemt meg for å si noe om. Det samme gjelder formuleringen *den hermeneutiske spiral*. Av denne grunn har jeg forsøkt meg på å utarbeide modellen *Sirkelen av sirkler*. Mitt håp er at avhandlingsarbeidet kan være et bidrag til forståelsen av at slike bevegbare og bevegende *sirkler av sirkler* kan oppfattes å utvide seg noe i møter mellom mennesker og kunst – som en form for virkeliggjøring av kunstverk.

Oslo, desember 2005

Guri L. Østbye

## FORKORTELSER

- AaE: Dewey, John 1980. *Art as Experience*.  
New York: Perigee Books. Original utgave 1934.
- P: Platon. 1999-2001. I "Platons samlede verker". I redaksjonskomiteen: Ø. Andresen, E. K. Emilsson, T. Frost, H. Kolstad, E. Kraggerud. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. (Arbeidet med utgivelsen ikke fullført desember 2005.)
- EofE: Darwin, Charles Robert. 1970. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*.  
London: The University of Chicago Press. Original utgave 1872.
- HsE: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986. *Innledning til estetikken*. Oversatt og med forord og etterord av Steinar Mathisen. Oslo: Aschehoug i samarbeid med fondet for Thorleif Dahls Kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur. Original utgave 1818-29.
- LL: Løvlie, Lars 1979. *Dialektikk og pedagogikk. En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi*. Arbeidsdokument. Skrifter / Oppland distriktshøgskole. Lillehammer: Høgskolen.
- McD: McDermott, John J. (red). 1981. *The Philosophy of John Dewey – Two Volumes in One. 1 Structure of Experience, 2 The Lived Experience*. London: The University of Chicago Press, 2. utgave. Original utgave 1973.
- PhG: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1972. *Werke in zwanzig Bänden 3. Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Original utgave 1807.
- RR: Rorty, Richard. 1991. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press. Original utgave 1989.
- ÅF: Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1999. *Åndens fenomenologi*. Oversatt av J. Elster, F. Engelstad, T. Krogh, T. I. Rørvik, D. Østerberg. Innledning ved D. Østerberg. Oslo: Pax. Original utgave 1807 (*Phänomenologie des Geistes*).

# BARN – KUNST – DANNING

## INNLEDNING

Denne avhandlingen handler om det dannelsespotensialet som ligger i barns møte med kunst. Temaet dukket første gang opp da jeg arbeidet som lærer i barneskolen på begynnelsen av 1990-tallet. Den gang la jeg merke til at elevene ofte uoppfordret kom til å formulere og diskutere det vi kan kalle filosofiske spørsmål da de ble presentert for billedkunst og skjønnlitteratur. Med filosofiske spørsmål menes her spørsmål som berører vår eksistens uten at det finnes ett entydig eller endelig, korrekt svar på dem. Barna utdypet gjerne sine spørsmål ved å henvise til følelser. Videre noterte jeg meg hvordan de den gang, igjen på eget initiativ, brukte hendelser fra litteratur, musikk og billedkunst i fri lek. Det vil her si i rollespill der de selv formulerte rammer og regler for leken mens den pågikk. De kunne også referere til hendelser de tidligere var blitt kjent med gjennom kunstneriske uttrykk i ulike praktiske situasjoner utenfor leken. Barna brukte, med andre ord, sine *kunsterfaringer* da de forsøkte å utype sine egne perspektiver eller problemstillinger i reelle så vel som i tenkte situasjoner. Disse observasjonene var foranledningen til følgende hypotese: *Barn danner seg selv når de interagerer med kunst.*

Dette vil jeg forsøke å belyse ved vekselvis å henvise til og tolke teori og konkrete beskrivelser fra praksis. Interaksjon mellom kunstverk og betrakter – og betraktere imellom – konkretiseres i noen handlingsprosesser som jeg kaller *kunstmøter*. Kunstmøte er et begrep jeg har konstruert til bruk i denne anledning (0.6). Jeg vil relatere kunst til teori om begrepet danning, og i den anledning trekke frem og diskutere kunst og danning i lys av begrepene etikk, estetikk, emosjon, erfaring og erindring. Dette skal jeg knytte til forhold jeg tenker meg aktualisert i det fysiske møtet mellom barn og kunst. Jeg vil også omtale hendelser i forlengelsen av “det første, konkrete kunstmøtet”; samtaler gjennomført på senere tidspunkt der kunst og tidligere møter med kunst tematiseres.

Jeg vil utforske forestillingen om kunstnerisk arbeid i vid forstand – det jeg kaller *kunstudøvelse* – som et sted og en prosess der danning skjer. Utgangspunkt for avhandlingsarbeidet mitt er følgende spørsmål: *Hva skjer* når barn møter kunst innen skolehverdagens rammer? Og: *Hvordan kan jeg omtale interaksjon*

som skjer her innen en danningsteoretisk kontekst? *Interaksjon* omfatter språklig aktivitet og tankevirksomhet så vel som synlig fysisk handling. Interaksjon blir brukt som kjernebegrep i avhandlingen. Det er annektert fra min kunstteoretiske hovedkilde; John Deweys (1859-1952) kunstteori slik den er utformet i *Art as Experience* fra 1934.<sup>1</sup>

Selve praksismaterialet består av fem kunstmøter. Kjennskap til kunstmøtene er vesentlig for å kunne følge med når jeg utdyper sentrale momenter i avhandlingen. Kunstmøtene presenteres derfor før første kapittel. Det samme gjelder noen sentrale begreper, rammer og perspektiver. I tillegg til *Art as Experience*-teksten tar min teoretiske tilnærming utgangspunkt i dialektisk danningsteori slik dette er utdypet i ulike tekster skrevet av Lars Løvlie (spesielt Løvlie 1979, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003). Dialektikken er helhetlig, ikke hierarkisk og ikke lineær. Disse karakteristika kan også brukes ved beskrivelse av kunst, og om de dannelsesprosesser jeg tematiserer. Avhandlingen er ikke organisert i klart avgrensede praksis-, teori- og drøftingsdeler. Jeg kommer til å veksle mellom disse ståstedene i alle kapitlene. Løvlies tekster er sterkt preget av den tyske filosofen G.W.F. Hegels tekster. Derfor er også Hegel en sentral, teoretisk kilde.

*Første kunstmøte* er min første inspirasjonskilde for avhandlingsarbeidet. Det gjengis i detalj med kommentarer; som en introduksjon og som referanse i forhold til det jeg uttaler meg om. Jeg hadde avlagt hovedfagseksamen i pedagogikk et års tid før *Første kunstmøte* fant sted. I det arbeidet fokuserte jeg på dialektikk, danning og kunst. Jeg hadde min egen dannelsesprosess fra dette arbeidet forholdsvis friskt i minne da jeg noterte meg hva som skjedde i *Første kunstmøte*. Sammen med min personlige glede ved å lese skjønnlitteratur for barn og ved å presentere dem for andre kunstneriske uttrykksformer, påvirket dermed min egen tidligere teoretiske bearbeiding hva jeg faktisk så da jeg observerte de barna jeg omtaler i dette kunstmøtet.

## KUNSTMØTENE

I *Første kunstmøte* tok barna selv initiativet til erkjennelsesutvidende prosesser. Billedlig sett kan vi si at de, som antikkens filosofer, gikk til det greske torget og handlet der. De greske tenkerne hadde ikke først fått seg forelagt filo-

---

<sup>1</sup> Min utgave er fra 1980. Den refereres til som AaE.

sofiske problemstillinger de skulle forsøke å løse. Vi kan forestille oss at i alle fall noen av dem oppsøkte torget fordi de hadde begynt å fundere på noe som de ikke helt fant ut av på egen hånd. Av den grunn gikk de ut i det offentlige rom for å treffe andre de kunne diskutere og forsøke å nærme seg mulige svar sammen med. Herfra utviklet det seg filosofiske skoler som datidens unge kunne oppsøke for å utvikle sin kompetanse, og derved styrke seg selv som reflekterte mennesker.

Barna i kunstmøtene opererte også i det offentlige rom. I deres tilfelle var dette rommet først skolen. I møte med kunst registrerte de noe som fikk dem til å fundere og stille spørsmål til seg selv og til hverandre. Spørsmålstillingene oppfattet de som såpass interessante at de fortsatte å anstrenge seg for å utdype det som hadde fascinert dem og bevirket at de stilte spørsmålene. Underveis skjedde ting ingen av dem hadde forutsett. Det oppsto situasjoner som heller ikke var planlagte eller lagt til rette for av barnas lærer i dette offentlige rommet.

Barna i *Første*, og delvis også *Andre kunstmøte* handlet ut fra en forholdsvis homogen kulturell bakgrunn. Hendelsene i *Tredje*, *Fjerde* og *Femte kunstmøte* hadde et temmelig anderledes utgangspunkt. De tre siste ble gjennomført høsten 2002 med henblikk på herværende avhandlingsarbeid. Aktørene i den siste barnegruppen var en utpreget flerkulturell gruppe. Barnas flerkulturelle bakgrunn innebar at de stadig støtte på ukjente, kulturelt betingede situasjoner med språklige og etiske så vel som estetiske implikasjoner i skolehverdagen. De tre siste kunstmøtene ble planlagt og gjennomført ut fra en mer forhåndsdefinert og strukturert plan enn de to første. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan det som skjedde i de tre siste kunstmøtene kan relateres til de teoretiske vurderinger jeg gjorde meg i forhold til de to første. Pedagogiske prinsipper og prosedyren for gjennomføring av *Tredje*, *Fjerde* og *Femte kunstmøte* blir presentert i 0.6.1 og 0.7.2.

I *Contingency, Irony, and Solidarity* fra 1989 hevder den amerikanske nypragmatikeren Richard Rorty at det å jobbe for å utvikle sensibilitet overfor den Andre – overfor dem som ikke er *en av oss* – er en av vår tids sentrale oppgaver (RR:196). I avhandlingsteksten blir den Andre konkretisert ved skjønnlitteratur, relieff, maleri og skulptur/installasjon så vel som ved medelever og lærer i kunstmøtene. I arbeidet med å finne ut hva som skjer i kunstmøtene,

forsøker jeg å belyse en slik praksis. Jeg søker å utdype om og hvordan jeg eventuelt kan postulere at møter mellom barn og kunst kan fungere særlig dannelsesbefordrende – også i barnegruppen der det barna skal dannes til, er mindre entydig og mer uforutsigbart enn situasjonen var for barna i de to første kunstmøtene.

Barna med en avgrenset, felles kulturell bakgrunn som vokste opp i et veletablert, forholdsvis stabilt og oversiktlig nærmiljø, kunne benytte seg av kulturelle koder som var kjente både blant barna og deres familier. Disse barnas kulturelle bakgrunn utgjorde en felles erfaringshistorie. Sammenlignet med disse barna (i klasse 2C) måtte den enkelte i den flerkulturelle barnegruppen (klasse 4C) oftere forholde seg til kulturelt betingede situasjoner og uttrykk for første gang. Barna i *Første kunstmøte* visste i vesentlig grad hvem de var, som en *vi*-gruppe. Det var *deres* utgangspunkt da de forsøkte å nærme seg det ukjente i kunstmøtene. Det ukjente var blant annet ukjent fordi det var presentert i en annen kontekst enn deres vante hverdag. Gjennom sine tolkninger av livet som utspant seg i boken *Dukkemannen Tulleruskomsnusk* og senere det de *så* i et betongrelieff, utforsket 2C-barna noe nytt. Jeg vil rette lesers oppmerksomhet mot det perspektiv at deltakernes erfaringer fra *Første kunstmøte* bidro til mindre avstand mellom *dem* (det/de ukjente) og *oss* (barna i 2C som en *vi*-gruppe). 2C-barna prøvde ut sider ved seg selv i den Andres sted innen et kjent fellesskap. Samtidig oppfatter jeg det også slik at det enkelte barn i 2C gjennomgikk en form for forberedelse med hensyn til å *selv* havne i rollen som den Andre. Ved sine selvvalgte anstrengelser for å gjøre metaforene – for eksempel Dukkemannen, Grevlingfar, Ekornmor, Elgen og mange av situasjonene som utspant seg blant dyrene i skogen – betydningsvirksomme i egne liv, gjorde barna seg personlige erfaringer.

Barna i det kosmopolitiske skolemiljøet hadde færre felles kulturelle referanser å benytte seg av i møte med det nye og fremmede på kunstmuseet. I tillegg hadde de mindre vokabular til bruk for å kommunisere om det de så og opplevde der. Hvert enkelt barn måtte derfor stadig anstrenge seg for å uttrykke noe som kunne fungere som mulige felles tangeringspunkter mellom sitt eget liv, klassekameratenes liv og det de opplevde i møtet med kunsten. Sistnevnte var noe nytt og ukjent for dem alle.

Situasjonene som refereres er hentet fra kunstmøtene der undertegnede fungerte vekselvis som deltaker og observatør. Om begrepet situasjon innen



en hermeneutisk kontekst, fremhevet Hans-Georg Gadamer (1900-2002) betydningen av følgende:

Att tillägna sig medvetande om en situation ställer i varje enskilt fall speciella problem. Begreppet situation utmärks ju av att man inte befinner sig ved sidan om situationen och därför inte kan ha någon föremålslig kunnskap om den. Man står mitt i den, man har redan hamnat i den situationen, som aldrig helt kan klagöras. (...) Att vara i historien betyder att aldrig kunna bli helt självmedveten (Gadamer 1997:149).

Min intensjon med avhandlingsarbeidet er med andre ord ikke å by på noen fullstendig beskrivelse eller tolkning av materialet jeg jobber med. Det som beskrives ved situasjonene jeg omtaler kan aldri fullt ut bestemmes, men vil alltid være begrenset til “alt det, som är synligt från en bestämd punkt” (Gadamer 1997:149). I avhandlingsteksten begrenses lezers mulighet for situasjonstolkning til de situasjonene jeg beskriver og til hvordan jeg omtaler dem. Disse kan imidlertid perspektiveres på ulike vis. Det jeg fokuserer på, fremheves på bakgrunn av den erfaringshorisont jeg allerede opererte ut fra da jeg gjorde notater fra de to første kunstmøtene.<sup>2</sup> Underveis oppdager jeg imidlertid nye måter å punktuere det nedtegnede materialet på, mens leser vil oppfatte og bearbeide avhandlingsteksten ut fra *sine* erfaringer – . Slik sett vil avhandlingsteksten komme til å inngå i endringer underveis; både når den skrives og når den leses.

---

<sup>2</sup> Gadamer tematiserte en variant av erfaringshorisont-perspektivet (*der Weltanschauung*) da han utdypet og diskuterte begrepet *for-dom* ut fra Heideggers avdekning av forståelsens forstruktur i *Sannhet og Metode (Wahrheit und Methode* fra 1960, Gadamer 2001:115ff). I *Tid og Væren (Sein und Zeit* fra 1927) skrev Martin Heidegger (1889-1976) at vi, for å kunne forklare hvordan vi forstår noe, må forsøke å eksplisere den forforståelse vi alltid allerede har av det vi ønsker å forstå (Heidegger 2001:99ff). Ifølge Heidegger innebærer vår væren-forståelse en bevegelse fra noe implisitt, en *for-dom*, og mot noe eksplisitt. Han hevdet at vi må starte med å undersøke menneskets måte å være på i verden, fordi det er utgangspunkt for alt vi foretar oss og for hvordan vi forstår oss selv og våre omgivelser. Dette fenomenet kalte han forforståelsens forutsetning (*die Vorstruktur des Verstehens*). Heidegger påpekte vår praktiske evne til å kunne bruke noe i forhold til et bestemt gjøremål. Vår forståelse fremstår slik først ved *applikasjon*; som noe vi forstår når vi kan ta det i bruk i vårt eget liv. Relatert til mitt tema, handler dette blant annet om å nærme seg en forståelse av kunst som noe bestemt – som noe vi kan applikere for å forstå og utvikle oss selv og vår måte å være på i verden.

Jeg forsøker å nærme meg dette ved å nærme meg filosofisk tekst og noen hendelser jeg kaller kunstmøter. Ifølge Heidegger skjer det på en måte som innebærer at *Daseins* – mitt faktiske livs selvforståelse og værenskarakter – dermed blir dradd med inn i tolkningssituasjoner som jeg omtaler som transformative. Det samme tenkes å skje i kunstmøtebarnas liv.

## 0.1 FØRSTE KUNSTMØTE

### TULLERUSKOMSNUSK, WALD OG BARNA I 2C

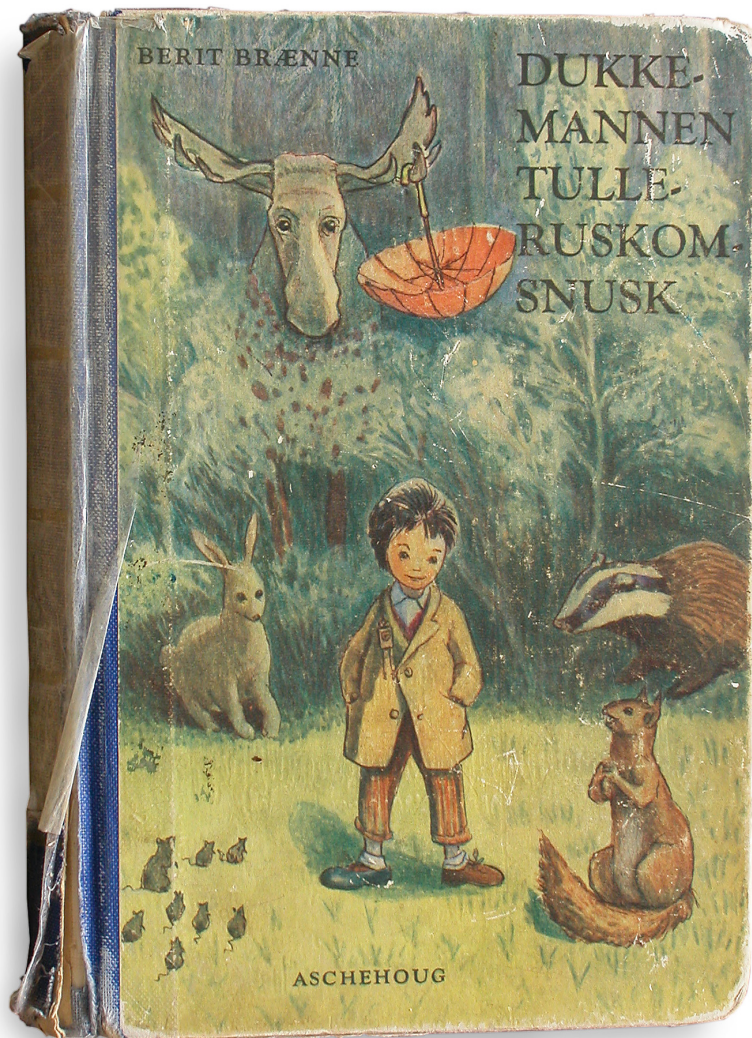
*Første kunstmøte* var selve igangsettingssituasjonen i forhold til hendelser og refleksjoner av handlingen søker å utdype. Det er det første av mine kunstmøteerfaringer fra barneskolen som jeg selv skrev logg fra. Loggboknotatene brukte jeg den gang i samtaler med de involverte barnas foresatte. Jeg brukte dessuten notatene som utgangspunkt for pedagogiske diskusjoner i personalet ved skolen barna gikk på. Undertegnede er lærer i denne “historien”.

Presentasjonen av dette kunstmøtet starter med en beskrivelse av møtet mellom barn og skjønnlitteratur. Barna er elevene i en 2. klasse som jeg har kalt for 2C. Denne klassen besto av 24 barn ved en veletablert skole med stabil elevmasse og med cirka 96 % etnisk norske elever på 1990-tallet. Den skjønnlitterære teksten som ble brukt i dette kunstmøtet var barneboken *Dukkemannen Tulleruskomsnusk* (1961), skrevet av Berit Brønne. Det visuelle kunstuttrykket som barna senere koplet til bokens innhold var betongrelieffet *Wald* (1991), laget av den tysk-norske billedkunstneren Rudi Juchelka. Litteraturen var valgt som høytlesningstekst på bakgrunn av lærers personlige, gode barndomsminner tilknyttet denne boken. Jeg vil i det følgende gjengi og kommentere hvordan barna i 2C involverte seg i dette kunstmøtet. Det varte over flere uker, og omfattet etter hvert interaksjon med to kunstuttrykk.

#### 0.1.1 FORHISTORIEN

Barna ble daglig lest høyt for fra Brønnes bok om dukkemannen Johnny som faller ut av et fly. Flyet var fylt med sirkusartister på vei hjem til Frankrike etter avsluttet sommerturné i Norge. I *Sirkus Stromolomsky* har Johnny vært en viktig medspiller i klovnen Pippos glansnummer. Men Johnnys mekanikk virker ikke lenger helt som forventet. Derfor har Pippo overlatt ham til Monik, linedansernes datter. Monik klarer ikke å motstå dukkemannens ønske om å få bøye seg ut av et åpent flyvindu mens de andre flypassasjerene sover eller er opptatt med å lese aviser. Johnny bøyer seg liksom for langt ut, og Monik mister taket. I fallet blir han levende og vinker til Monik. . .!

Dukkemannen lander i en norsk skog. I skogen blir han kjent med mange dyr som hjelper ham til rette. Men først må Elgen forklare for de andre dyrene at dukkemannen ikke er farlig. Han trenger derimot hjelp til å overleve i skogen. Johnny får nytt navn, Tulleruskomsnusk, og dyrene hjelper ham med å innrede et lite hus ved foten av et stort, hult eiketre. Tulleruskomsnusk har bare



## FØRSTE KUNSTMØTE

*Dukkemannen Tulleruskomsnusk* 1961

Bokomslag: Borghild Rud

Oslo: Aschehoug

erfaring fra sirkuslivet. Der var han en avholdt mekanisk dukke som andre alltid sørget godt for. Nå trenger han mye støtte for å mestre livet ute i naturen. Særlig trenger han hjelp til å lære seg å mestre farer knyttet til årstidenes skiftninger. For eksempel har han behov for råd og hjelp til å forberede seg på vinteren; sanke mat og sørge for at hjemmet blir så tett at det kan beskytte mot skiftende vær og vind. Noen ganger oppstår det komiske situasjoner når dyrene glemmer dukkemannens bakgrunn. Den er jo temmelig ulik den referansebakgrunn de selv har.

Dyr og fugler som holder til i skogen er også ganske ulike seg i mellom. Dette gjør at de kan bidra med hjelp til Tulleruskomsnusk på ulike vis. Elgens lange, sterke bein er gode å ha når dukkemannen er sliten og har lang vei hjem. Skogsmusene hjelper til med å sanke bær og nøtter til kjelleren som grevlingene graver ut, mens beverne bygger trapper mellom etasjene inne i eika. Fuglene kan raskt varsle hvis det er fare på ferde som de andre ellers ikke får øye på før det er for sent. Harepusen er morsom og flink til å finne argumenter for å markere gode begivenheter med en liten fest.

Når våren kommer er dukkemannen temmelig godt kjent i skogen. Han begynner å påta seg oppgaver som de andre dyrene verdsetter. Tulleruskomsnusk kan bli både sint og lei seg, men innimellom bobler han nærmest over av glede fordi han synes det er så flott å være til. Han fryder seg over å være levende og ikke en mekanisk dukke som bare kunne bevege seg hver gang andre bestemte at han skulle. Slik var det, selv om Tulleruskomsnusk var veldig glad i gamle Pippo og i Monik, – og selv om han elsket barna som kom for å se forestillingen han var med i ved sirkuset.

Beskrivelsene av samspillet mellom dyrene og dukkemannen kan tolkes som paralleller til følelser og utfordringer blant mennesker – og til hvordan et samfunn ideelt kan fungere slik at alle får anledning både til å motta og til å bidra i fellesskapet. Herved får den enkelte anerkjennelse ut fra egne forutsetninger – og til ulike tidspunkt.

### 0.1.2 BARNAS HANDLEMÅTER – OG NOEN KOMMENTARER

Barna i klasse 2C var levende opptatt av historien om Tulleruskomsnusk. De diskuterte hendelser fra boken seg imellom på skolen; både i timene, i friminuttene, på Skolefritidsordningen og da de hadde utedag og besøkte et skogholt i skolens nabolag. Der dramatiserte de episoder fra boken – alltid på eget initiativ. Noen av foreldrene kommenterte overfor lærer at fortellingen

engasjerte flere av barna hjemme også. De tegnet og dramatiserte videre med utgangspunkt i boken, eller de brakte figurene fra teksten inn i andre samtaler ved kommentarer som:

– Sånn ville aldri Ekornmor gjort!

Barna kom også med utsagn der de tilkjennegav forståelse for den Andres følelser:

– Kanskje han lengter etter mamma'n sin?

Og:

– Men du må huske på at han (Grevlingfar, GLØ) nesten er blind! Han må få snuse for å finne det ut!

De gav uttrykk for anerkjennelse av anderledeshet og for det syn at enhver har rett til å gjøre seg kjent med omverdenen ut fra sine premisser.

Barna avholdt senere improviserte møter slik det ble innkalt til møte i Tulleruskomsnuskogen hver gang noe viktig som angikk beboerne der skulle bestemmes. I den anledning kan det ikke unnsås at Elgen ofte fikk siste ordet. “Han var jo den klokeste”, svarte ett av barna da lærer spurte hvorfor det virket som om de andre dyrene lett kunne skifte mening de gangene akkurat Elgen kom med forklaring eller forslag til hvordan et problem kunne løses. Barna hadde gjort den erfaring at de gangene Elgen sa noe, ja, så “var det ofte sånn”, eller “da ble det bra”. Likevel hendte det at barnet som “var” Elgen kom med innspill som de andre ikke likte. Da kunne saken og mulige løsningsforslag bli tatt opp til diskusjon igjen.

Barna syntes ivrige etter å spille medmenneske og være-hjelpsom-roller. Noen ganger gikk det nærmest sport i å prøve å finne på hvordan de mest nyansert kunne forstå dukkemannen. Først ville de fleste gjerne “gjøre ting for Tulleruskomsnusk” når de dramatiserte så vel som når de diskuterte ulike utfordringer dukkemannen møtte. De ville hjelpe ved selv å utføre støttende handlinger. Etter hvert ble de mer oppmerksomme på ulike måter å bistå Tulleruskomsnusk på uten å utføre selve handlingen for ham. De kunne korrigere eller også faktisk diskutere hva som kunne være beste løsning sett fra dukkemannens fremfor sitt eget ståsted. I slike samtaler barna imellom vurderte de, teoretisk, ulike handlingsalternativer. Dermed skapte de metasamtaler der alternative løsningsforslag ble diskutert og vurdert, for eksempel:

– Skulle han få spise alt han orket av de fine bærene og risikere å få mageknip slik han fikk den gangen han proppet seg så full av markjordbær at han nesten sprakk og ikke orket være med da de andre lekte gjemsel?

- Kanskje de skulle si at han ikke fikk lov til å spise alt på en gang – eller skulle han få velge selv, og kanskje få mageknip på nytt?
- Skulle det være mest blåbær eller flest tyttebær i kjelleren som vintermat?
- Hvordan skulle han klare å knekke nøttene han lagret?
- Hvordan kunne han komme seg fram i skogen etter et voldsomt snøfall?

Utfordringene var mange. Barna diskuterte også hva som trengtes for at dukkemannen skulle skjønne at Ekornmor ikke maste om at han måtte ta på seg lue for å plage ham. Kanskje han først bare *måtte* løpe ut i snøen i nattskjortten, bli kald og forkjøle seg så han ikke kunne lukte eller smake maten han spiste i flere dager etterpå?

### 0.1.3 TULLERUSKOMSNUSK I *WALD*

Et par uker etter at lærer har lest ut boken om dukkemannen blir barna i 2C vist et grått betongrelieff utført i delvis nonfigurativ stil. De blir fortalt at relieffet er laget av en mann som kommer fra Tyskland, og at han har kalt bildet *Wald*, som betyr skog på norsk. De får videre vite at relieffet er støpt i betong. Relieffet ble ikke presentert i tilknytning til *Dukkemannen Tulleruskomsnusk*, men i en kunst- og håndverktimer der klassen ble presentert for bilder av ulike kunstverk og oppfordret til å beskrive for hverandre det de så.

I fortsettelsen følger sitater fra samtalen der barna interagerte med betongrelieffet og knyttet det til innholdet i boken om Tulleruskomsnusk. *Dukkemannen Tulleruskomsnusk* har endret status her. Fra først å ha vært noe ukjent, er tekstinholdet herfra nå en del av barnas felles forståelseshorisont:

Lærer spør:

- Hvorfor tror dere bildet fikk det navnet?

Elev:

- Fordi han tenkte på skog da han laget bildet.

Lærer:

- Men hvis jeg ikke visste at dette het Skog, eller at *Wald* betyr Skog, hvordan kunne jeg likevel skjønne at dette hadde noe med skog å gjøre?

Første elev:

- Å, det kan du bare se her – .

Eleven går opp til bildet og peker på noen vertikale linjer i betongen. Noen av dem er svakt opphøyet fra den ujevne betongflaten.

Lærer:

- Hva mener du?

Annen elev:

- Ååå (underforstått: Ser du ikke det? GLØ) – det er jo trær!





FØRSTE KUNSTMØTE

*Wald V* 1991

Rudi Juchelka

Betongrelieff 90 x 86 cm. Tyskland: Privat eie.

Eleven som gikk først frem og pekte, nikker. Det samme gjør flere av de andre barna. Fra og med det øyeblikk de ble oppmerksomme på en mulig forbindelse mellom relieffet og skogen, forholdt alle barna seg til forestillingen om mulige tilknytninger mellom disse. Koplingen åpent for mange løsningsforslag:

Tredje elev:

– Og der henger greinene nedover.

Han spretter opp, stiller seg med ryggen til relieffet og illuderer hengende grener med armer og hender. Flere av de andre nikker bekreftende til den “tre-illuderendes” innspill.

– Der er en stor vanndam – foran treet, kommer det plutselig fra en fjerde elev.

– Og dét er treet der Grevlingfar bor! kommer det, nærmest triumferende, fra en femte elev.

Herfra utvikler samtalen seg nesten til kaos – i alle fall innimellom – fordi så mange har ideer de vil teste ut på klassekameratene: Barna vil si hva de ser. De vil si det høyt så de andre også får del i det. De griper hverandres innspill og utvikler forestillinger med linker til det de selv definerte som skogen i fortellingen om Tulleruskomsnusk.

#### 0.1.4 REFLEKSJONER OVER FØRSTE KUNSTMØTE

Slik lærer tolket det, tok fortellingen som barna laget utgangspunkt i en episode fra boken der Tulleruskomsnusk ble overrasket av snøvær langt borte fra huset sitt. Det ble mørkt, det blåste, sporene hans føk igjen, og han visste snart ikke hvor han var. Utmattet segnet han til slutt om ved foten av et tre. Til alt hell viste det seg at treet sto like i nærheten av inngangen til Grevlingfars hi. Den gamle grevlingen kommer søvndrukken opp fra bakken under snøen og Tulleruskomsnusk får bli med ned i hiet og varme seg.

I barnas historie endres snøstorm til voldsomt regnvær. Vannet truer på et tidspunkt med å fylle grevlingens hi, og en ivrig gutt mener han ser “en foss . . . for vannet stiger!”. Dramatikken er snart på bristepunktet og overdrivelsene truer med å ta overhånd. Likevel ender det med at de mest ekstreme forslagene ties i hjel. Gruppen regulerte med andre ord seg selv til en viss grad i forhold til de mest fantastiske (utopiske) tolkningsinnspill.

Barna i 2C laget en fortelling der Tulleruskomsnusk opplevde vårfloam i skogen. Underveis måtte flere av dem opp til relieffet og vise til “detaljer i betongen”. Det var detaljer som gammelt, glatt, vått løv eller en grein fra et tre som er



blåst ned på bakken i stormen og som ble dukkemannens redning da han holdt på å drukne i den store vanddammen. De pekte ut den nesten fullstendig skjulte åpningen til grevlinghiet, en snert av halen til en av beverne på vei for å hjelpe Tulleruskomsnusk etter at to småfugler har varslet at dukkemannen er i fare – og enda mye mer. Barna fortalte, høyt, både til seg selv og til hverandre. De foreslo problemløsninger og diktet opp nye utfordringer. En av dem tok frem tegnesakene sine og begynte å tegne til det de andre snakket om.

Den spontant oppdiktede fortellingen fikk en lykkelig slutt og alle var lettet. Mot slutten av samtalen så barna knapt på relieffet – de var mest opptatt av å bli enige om en god avslutning. Deretter ville hele klassen, så nær som ett av barna, tegne sin egen versjon av den Tulleruskomsnuskhistorien som de nå hadde sett i *Wald*. Eleven som ikke vil tegne, hadde mer lyst til å skrive. Senere, etter først å ha tegnet, fortsatte flere barn å jobbe med temaet ved å produsere egne tekster.

Barna var på ulike nivåer med hensyn til tegne- og, ikke minst, skriveferdighet. Noen ba om hjelp med ortografi (“Hvordan staves slutten på grevling?”), mens andre ikke hadde den ringeste interesse for bokstaver utover forbokstaven i sitt eget fornavn. Alle deltok dermed, men på egne premisser med hensyn til de ferdigheter de utviklet.<sup>3</sup> Dette skjedde samtidig som de eksperimenterte med individuelle, fantastiske ideer.

Dyrene i skogen kan tolkes som ulike mennesker som har innarbeidet en samfunnsstruktur; en måte å organisere og forholde seg til hverandre på som førte til at de betraktet seg som en *vi-gruppe*. Denne gruppen besto av enkelt-dyr med forskjellige særtrekk. Blant disse var den enkelte kjent med og dermed i stand til å verdsette sine egne og “med-dyrenes” mer og mindre særegne karakteristika. Dukkemannen deiser så ned i dette miljøet. Han er ukjent med skogen og med dyrenes måte å fungere sammen på i hverdagen. Dyrene syntes først at Tulleruskomsnusk var merkelig (– “anderledes enn oss, liksom, og så er det så mye han ikke kan eller vet...”). Det gjaldt forhold som *vi-gruppen* tok som en selvfølge at “alle” skjønnte.

Vi kan si det slik at barna testet ut hverandres reaksjoner på følelser, opplevelser og ideer gjennom lek, dramatisering, tegning, skriving og i samtaler. I samtalene metareflekterte de over egne så vel som over hverandres ytringer. Som i leken, kom de også her med forsøksvise løsningsforslag – blant annet på praktiske spørsmål som også berørte mellommenneskelige utfordringer.

---

<sup>3</sup> For eksempel stavemåte og setningsoppbygging, det vil si skriveferdigheter, og trening i muntlig fremstilling av egne tanker.

## 0.2 ANDRE KUNSTMØTE

### PICASSOS *BLÅ* OG *ROSA* MALERIER

I det følgende gjengis uttalelser fra en gruppe på 19 tredjeklassinger i samtale om to bilder av den spanske maleren Pablo Picasso (1881-1973) på 1990-tallet; *Mann og kvinne* (1903) og *Akrobatfamilie med ape* (1905). Barnas utsagn her tolkes som filosofiske i den forstand at de fremstår som eksperimentelle, åpne definisjonsforslag overfor bildene som omtales. Dette kunstmøtet gjengis og kommenteres her fordi det understøtter flere momenter jeg allerede har vist til i presentasjonen av *Første kunstmøte*, men i en ny barnegruppe – og i en ny hendelse. Barna så først på malerier av Picasso fra hans såkalte *blå* periode; fra et tidsrom da kunstneren enda var en ukjent, ensom innflytter i den franske hovedstaden (*Mann og kvinne*). De siterte utsagnene er knyttet til barnas tidligere – ofte i synlig grad følelsesrelaterte – opplevelser (“da hunden til nabo’n min døde”), men også til forhold i virkeligheten av mer generell karakter (“springen på badet”). De enkelte utsagn peker tilbake på minner det enkelte barn selv presenterte – minner som barna sammen aktualiserte på ny i møte med maleriene. Vi kan si at barna i *Andre kunstmøte* definerte de avbildedes livssituasjon ut fra sine selvopplevde situasjoner, og gav hverandre bekreftelse på følelsene som de forsøkte å beskrive. Samtalen startet med at barna fortalte hverandre hva de forbandt med *blått*:

- Himmel.
- Noe kaldt.
- Som merket på springen der det kommer kaldt vann.
- Eller som vann og is.
- Jeg tenker på blues.
- Hva er det?
- Det er sånn musikk som faren min liker.
- Hvordan er den?
- Den er liksom sånn laaang – og litt trist.
- Åja – trist og kaldt?

Sidemannen huker seg sammen og gjør en hutrende bevegelse, mens “bluesreferenten” reiser seg, står på ett ben og liksom strekker armene i hver sin retning mens han stiller overkroppen på skeive. En av jentene livner til og utstøter en lang, enkel bluesstrofe uten noen påfølgende kommentar. Flere av de andre barna bare nikket anerkjennende til lyden hun laget –, som for å si at dette har de hørt før.



## ANDRE KUNSTMØTE

*Mann og kvinne (Le pauvre ménage) 1903*

Pablo Picasso

Olje på lerret. 81,5 x 65,5 cm. Oslo: Nasjonalgalleriet



ANDRE KUNSTMØTE

*Akrobatfamilie med ape (The Acrobat's Family with a Monkey)* 1905

Pablo Picasso

Gouache, vannfarger, kritt og blekk på kartong. 104 x 75 cm

Gøteborg: Konstmuseum

Ett av de andre barna har sittet litt for seg selv og sett på det blå maleriet av paret ved et kafébord hvor det står et tomt glass. De to avbildede kroppene er vendt halvveis fra hverandre, og de stirrer tomt ut i luften foran seg. “Jeg tenker på da hunden til nabo’n vår døde,” sier han plutselig. Flere av de andre barna snur seg mot ham og nikker. En utbryter: “Stakkars!” – Mange vil nå gjerne fortelle om “døde mennesker og dyr”. Men så sier en av de “tøffe” guttene: “Hvor ble den av – den hunden som døde?” Herved endret samtalen seg, den ble mer fokusert: Fra å være selvrefererende med hensyn til opplevelser knyttet til at noen de kjenner eller vet om har dødd, samlet barna seg etterhvert om ett tema; spørsmål og løsningsforslag til hva som kan tenkes å skje når vi dør.

Uttalelsene over definerer jeg som en form for offentlig ytring der den som ytrer seg tar sjansen på å utlevere seg – mer eller mindre fantasifullt – overfor de andre i gruppen. Fra det øyeblikk fokus i samtalen endret seg ved at barna begynte å sette ord på hvordan de forestilte seg døden, beveget mange seg *fra å referere og til å eksperimentere* med hva og hvordan de kommuniserte. Noen gjengav forestillinger om døden som de var blitt fortalt av andre, mens enkelte gav uttrykk for mer forsøksvise ideer. Ut fra mitt perspektiv var responsen medelevene gav på spørsmålet som ble stilt, med på å avgjøre om de som eksponerte seg i samtalen gikk hjem etter museumsbesøket med styrket eller svekket selvfølelse. Utfallet for en som våger å ytre seg, er i så måte blant annet avhengig av om de andre kommenterer eller overser det vedkommende sier; om utsagnet bifalles, kritiseres, forsøkes utdypet eller neglisjeres.

Senere fikk den samme barnegruppen se malerier fra Picassos *rosa* malerperiode, blant andre *Akrobatfamilie med ape*. Denne gang handlet det om malerier som (tematisk og billedanalytisk) er med å underbygge at disse bildene kan representere en annen livsholdning enn de *blå* bildene (Theodore Reff 1989:11ff).<sup>4</sup> Også denne gang uttalte barna seg ut fra sine egne frie koplinger – hovedsakelig relatert til individuelle erfaringer. Underveis er de imidlertid mer enn villige til å forsterke hverandres innspill overfor de *rosa* bildene, for eksem-

---

4 Maleriet som barna snakket om her, avbilder en gjøglerfamilie. Reff har påpekt at denne familien er oppstilt slik vi er vant til å se den hellige familie presentert i malerier fra middelalderen og frem mot vår tid (Reff 1989:11ff). Det vil si at Maria (barnets mor) sitter med barnet (Jesusbarnet) på fanget, mens Josef (faren) stå ved siden av og bøyer seg frem mot barnet i bildets sentrum. Foreldrenes blikk er rettet mot barnet. I bildets nedre, høyre hjørne sitter et element som tradisjonelt ikke hører hjemme i den religiøse konteksten: Apen (omtalt som “hunden” av ett av barna) som er plassert her, er ofte brukt som malerisk kode (som symbol på begjær og grådighet).

pel ved å fastslå at “de har det godt”. “De” viser her til figurene i dette maleriet. På spørsmål fra læreren om hvorfor de har det godt, svarte en:

- Fordi de har barnet.
- Og fordi de har hunden, tilføyer en annen.
- De har det varmere og penere, sier en tredje.

### 0.3 TREDJE KUNSTMØTE

#### NATUR OG KULTUR I *PLANTESKULPTUR*

Anna, 9 år, er på Museet for Samtidskunst med klassen sin. Der *ser* de en skulptur, *Planteskulptur* (1999) av Louise Bourgeois. Anna *stiller spørsmål* om hva skulpturen er, og blir møtt med en oppfordring om å *beskrive muntlig* hva hun ser og dernest *notere* i loggboken sin hva hun *tenker* når hun *ser* skulpturen. Når det er gjort – og hun på eget initiativ også har *kopiert* den – *presenterer* hun sin egen beskrivelse og hva hun tenker kan være skulpturens “historie” for dem hun ser *Planteskulptur* sammen med.

Vi kan forestille oss at Anna deretter sammenholder sine egne beskrivelser og tanker med klassekameratenes løsning på samme utfordring – vel vitende om at i denne konteksten er *ikke* målet å finne *ett rett svar*. Derimot opplever Anna kanskje at klassekameratenes forslag til løsning kan, men ikke må inspirere og understøtte hverandres innspill – og at de kan utvikle nye forslag ut fra en ny, felles forståelseshorisont.<sup>5</sup>

For å spesifisere hva loggboktekstene kan innebære, gjengir jeg loggtekstene Anna skrev i løpet av sitt første møte med *Planteskulptur*:

Dette tenker jeg når jeg ser skulpturen:

Skulpturen var veldig spesiell. [Skulpturen] en av grunnene til at den var spesiell var at den var spesiell fra vilken side du så den fra! – De blå tankene fikk hene til å tenke Gode tanker ikke triste å slemme! Hun tenkte foreksempel på bebiene hun har i magen! hun tenker nesten aldri slemme eller triste tangker! Jeg tror at hun har et fint liv selv om hun ikke er lik alle andre! hun er helt sikkert glad i naturen hun er jo halvt Natur-vesen fordi hode hennes er laget av Tre et Naturvesen er en som er veldig glad i naturen og det er halt et eller annet å halv plante! – Vis moren og Faren lever så tror jeg at di er menesker! barnet tror jeg er et Naturvesen det også! hun jenta har sikkert vært så mye i naturen at hun er blitt et Naturvesen! Anna, 9 år

---

<sup>5</sup> Jfr fotnote 2 (for-dom).





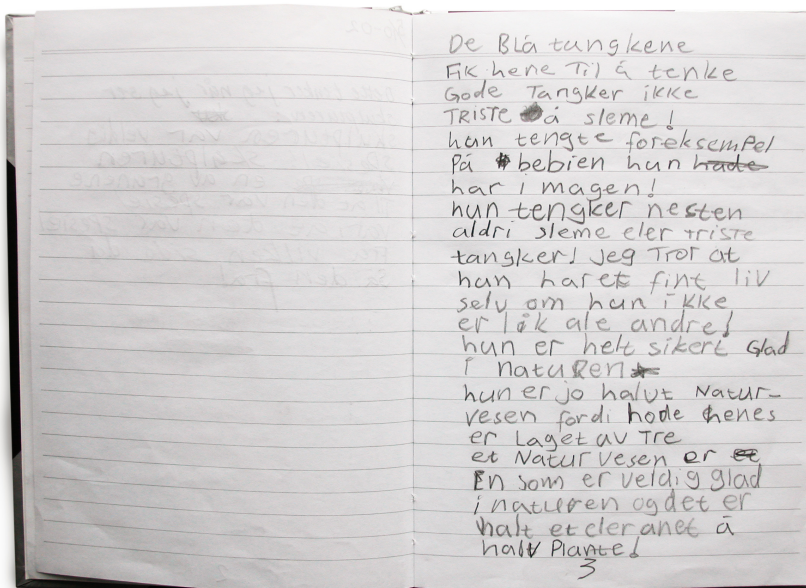
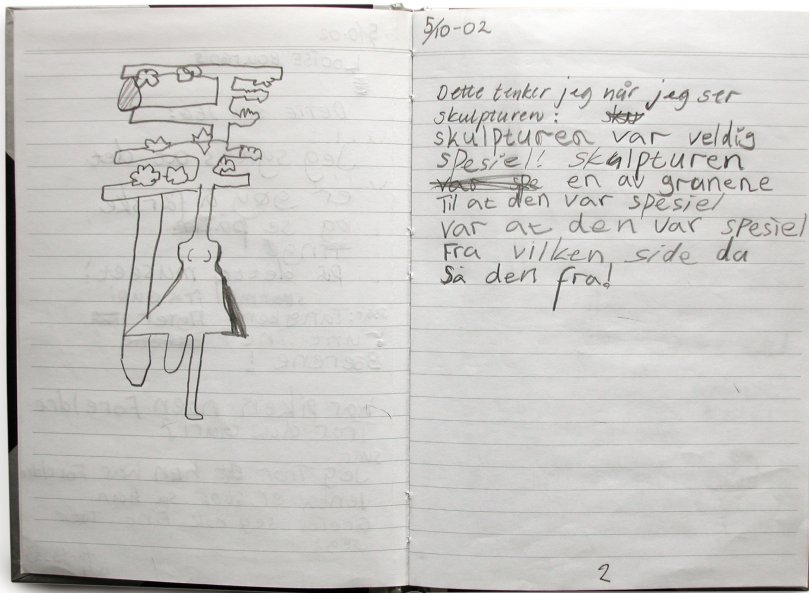
## TREDJE KUNSTMØTE

*Planteskulptur (Topiary IV) 1999*

Louise Bourgeois

Statuett. Stål, tekstil, perler, tre. 68,6 x 53,3 x 43,2 cm

St. Petersburg: Eremitasjen



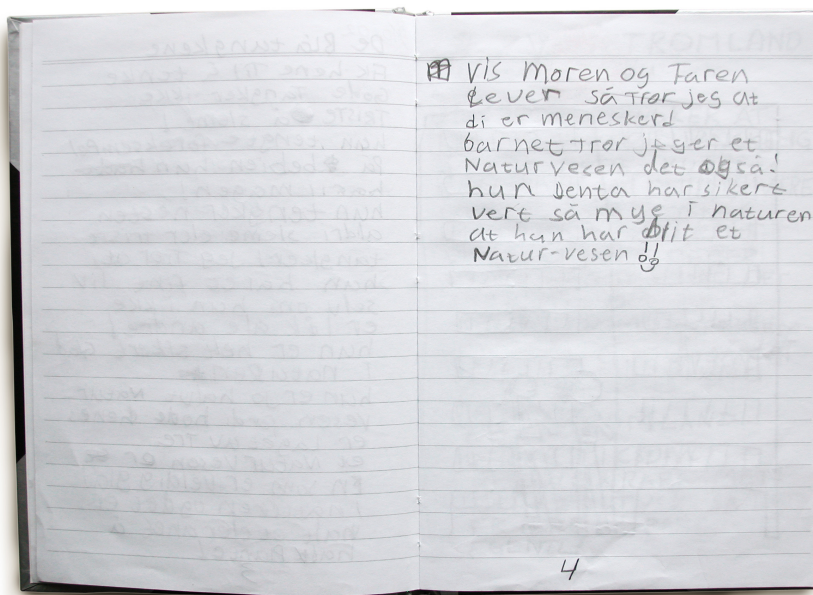
### TREDJE KUNSTMØTE

Dette tenker jeg når jeg ser skulpturen 2002

"Anna"

Loggtekst med illustrasjon





TREDJE KUNSTMØTE  
*Dette tenker jeg når jeg ser skulpturen 2002*

"Anna"

Loggtekst med illustrasjon

Dette var én blant flere loggtekster deltakerne fortsatte å undre seg sammen over, blant annet ved å utveksle synspunkter på uttrykk som *gode*, *triste* og *slemme tanker*. Strukturen i hendelsesbeskrivelsen er inspirert av den pedagogiske praksis som i Norge kalles *Filosofi med barn*. Hva det innebærer, samt idégrunnlag og prosedyreplan for gjennomføring av slik praksis, er beskrevet i presentasjonen av sentrale begreper og rammer for deres bruk (0.6 og 0.7).

#### 0.4 FJERDE KUNSTMØTE

##### BOKHYLLA ZWEISTROMLAND

En 4. klasse fra en sentrumscole i Oslo har vært på Astrup Fearnley Museet for første gang (høsten 2002). Klassen består av 18 barn med etnisk bakgrunn fra ni nasjoner (tre av elevene har norsk som morsmål). Tidligere har de vært på Nasjonalgalleriet, og to ganger på Museet for Samtidskunst. På Astrup Fearnley Museet har de konsentrert seg om Anselm Kiefers installasjon *Zeistromland* (1989). Informasjonen barna fikk om Kiefer og om kunstverkets historie, var (i tilpasset språklig form) følgende:

Navnet *Zweistromland* er tysk og betyr landet mellom to vannstrømmer – det vil her si elvene Eufrat og Tigris i det området som før het Mesopotamia – vår tids Irak. Her er de første leirplater med skrifttegn fra vår kulturs aner funnet. Disse leirplatene var datidens bøker. Installasjonen er diger og ble montert i hjertet av museumslokalets bygning da dette huset ble oppført. *Zweistromland* ble først laget i Tyskland (1989) og dernest demontert og fraktet i mange deler til Norge og museet. Materialene Kiefer har brukt er stålbjelker, betong, bly (som kan være både beskyttende og giftig for mennesker), glass og ståltråder. *Zweistromland* ligner to kjempedigre bokhyller stilt svakt på skrå mot hverandre, men med en glassplate mellom dem. Inni “bøkene” i “bokhyllen” er det plassert gamle og nyere sort-hvitt-fotos. Mellom noen av blyarkene er det plassert erter, bønner, gresstrå og frø – og det stikker frem noen hårtuster innimellom noen av “boksidenene”!<sup>6</sup>

Innledningsvis pekte ett av barna på ett av de andre bildene som henger i rommet hvor *Zweistromland* står, og spurte om det hadde vært krig der. Uten å tenke meg godt nok om, kom jeg (tilrettelegger) da til å si følgende: “Landet som kunstneren Anselm Kiefer kommer fra, har vært i krig med mange andre

---

<sup>6</sup> Jfr Anne Seymour og Armin Zweite i Anselm Kiefer 1989: *The High Priestess*.

land. Det liker ikke Kiefer å tenke på. Han synes det dumt med krig.” Denne siste opplysningen kom til å styre fokus for flere av barnas loggtekstutforminger senere – . Informasjonen glapp ut av meg. Jeg hadde med andre ord ikke planlagt å påvirke samtalen slik – spesielt ikke på et så tidlig tidspunkt. Opplysningen ble nevnt i flere av barnas logger, og kommentert i en samtale gjennomført på skolen noen dager senere.

#### 0.4.1 LOGGER FRA KLASSE 4C

På museumsbesøket noterte og presentert barna det de så – eller trodde at de så (det de skrev at de så) for hverandre. Disse loggboksitatene ble samlet og skrevet ned på PC, med korrekt ortografi (for bedre tilgjengelighet) og med navnet til den enkelte tekstforfatter bak vedkommendes loggtekstutsagn. Loggtekstene ble skrevet ut og kopiert. Hvert barn fikk en kopi som ble limt inn i de respektives loggbøker – etter at undertegnede først hadde sjekket med den enkelte at det jeg hadde skrevet foran vedkommendes navn faktisk var det hun eller han hadde skrevet eller hadde ment å skrive i sin loggbok. Loggtekstene så slik ut:

1. Det ser ut som gamle bøker og det ser ut som gamle ark, og inni bøkene er det en skatt og det ser ut som spindeltev i bøkene.
2. Jeg tror det er masse gamle ting og masse tegn fra gamle dager der, og masse gamle ting fra andre land.
3. Jeg tror det er en drage og jeg tror det er en dinosaur og jeg tror det er et skattekart i bøkene.
4. Jeg tror at i de bøkene er det mange bilder og historier.
5. Jeg tror det er kart inni bokhylla.
6. I en bok tror jeg det står hemmelige tegn som forteller om fortellinger. Noen tegn betyr hallo og hei.
7. Jeg tror at i de bøkene er det bilder av hus, og at der er skrift.
8. Det er skrift i bøkene. Det er bilder der. Bøkene er brent. De er rare.
9. I bøkene tror jeg det er: Ingenting, en mann, en bil.
10. Det er bilde av en mann i bøkene. Jeg tror at det er hus i bøkene. Jeg tror at det er mennesker i bøkene. Jeg tror at det er biler i bøkene.



#### FJERDE KUNSTMØTE

*Zweistromland (The High Priestess)* 1989

Anselm Kiefer

Installasjon. Cirka 200 blybøker i to bokhyller av stål, og med glass og kobbertråder. 370 x 780 x 50 cm

Oslo: Astrup Fearnley Samlingen

11. Jeg tror at i bøkene er det skrevet noe om steder hvor man kan finne en skatt. Det ser ut som gamle bøker og papirer.

12. Jeg tror at det som er i bøkene er verdifullt.

13. Jeg tror det er steinplater med mange hemmelige skatter og de er laget i Irak og veldig gamle. Der er bøker og en skatt.

14. Kiefer vil ikke ha krig.  
Bille blir spist av ørner.  
Stor bille spiser ørner.  
Enda større bille spiser stor bille.  
Stor ørn spiser to store biller.

15. Irak laget bare våpen. Kanskje det står noe om krig i bøkene? Kanskje kan det være noe om islam og kristendom. Kan det være det?

16. Kiefer ville at det ikke skulle være krig, men det er ikke sikkert ønsket hans blir oppfylt. Jeg vet ikke, men det er veldig interessant.

17. Jeg synes at de trådene ligner på edderkoppus. Og disse bøkene ligner på gammeldage bøker. Jeg tror at det kan være fortellinger og litt gammeldage bilder i bøkene. Bøkene ligner på søppel også. Det ligner litt på et bibliotek. Det er kanskje veldig gammeldage bøker. De ligner på ark også. De er veldig store og veldig tjukke. De er svarte og hvite og grå. Det er veldig gammeldage tegninger i bøkene. Der er en bok som ligner på et vindu. Jeg tror at arkene er giftige.

18. Det må være vanskelig å lage dette kunstverket. Og det må være gamle bøker. Tenk at dette kunstverket veier 32 tonn! Jeg tror at det står mye om kristendom i de bøkene. For eksempel står der om at Gud er en viktig person. *Zweistromland* virker liksom veldig rart, men det er jo tysk, så det er ikke så rart, egentlig.

#### 0.4.2 FORTELL OM ET KUNSTVERK DU LIKTE EKSTRA GODT

Cirka en uke senere ble følgende samtale gjennomført på skolen mellom de tre 9-åringene som jeg har kalt Omar, Mohammad, Tareq, samt Guri (undertegnede). Samtalen foregikk på norsk, det vil si på disse barnas første fremmedspråk (ingen av dem har samme morsmål). Dette refererte kunstmøtet var disse guttenes første samtale om kunst utenfor klassegruppen. Samtalen startet ut fra følgende oppfordring: *Fortell om et kunstverk du har sett, og som du likte ekstra godt.*

Sitatene er direkte utskrift fra minidiskopptak. Utdrag fra samtalen synliggjør blant annet hvordan barna anstrengte seg for å knytte inntrykket fra møtet med *Zweistromland* (som guttene kaller *Bokhylla* i sitatene under) til sine indi-

viduelle erfaringer, og hvordan de videre var villige til å forsøke å gjøre opplevelser fra sitt personlige erfaringsmateriale kjent for hverandre så vel som for undertegnede. Guttene fremviste en klar og sterk vilje til å hjelpe hverandre med å kommunisere på en positiv måte om noe de hadde latt seg fascinere av. Det gjorde de, til tross for språklige begrensninger.<sup>7</sup>

Omar:

– Jeg liker å se på ... se på spesielle bilder – som Bokhylla. Nå kom det: Da vi kom inn i rommet hvor den (det vil si *Zweistromland*, GLØ) var, og jeg så den, så ble jeg helt spent med en gang. Helt spent med en gang. Jeg ble kjempespent. Sånn: Åååh. (Han holder seg på magen og bøyer seg fremover, GLØ) Jeg ville helst vært alene da jeg ble sånn skikkelig spent.

(Han tenker seg om, men holder de andres oppmerksomhet noen sekunder før han fortsetter, GLØ)

– For når med en gang, da jeg satte meg ned på de teppene, så med en gang jeg bare – og jeg bare satt der og så... (Jeg hadde med tepper til å sitte på i museet fordi det er steingulv i rommet der *Zweistromland* står, GLØ)

Mohammad:

– Jeg ville si at den var kjempediger – og utrolig diger – og så at den var kjempespesiell. Kunst. Også at akkurat når jeg kom inn – så tenkte jeg bare: Hva er dette? Jeg bare .... Kanskje det er lov å sjekke inni? Husker du at jeg spurte deg?... Så kanskje jeg kan få komme og kikke inni. Så jeg ble helt skikkelig sjokkert. Jeg var som en tyv som hadde lyst til å ta ut (bøkene fra hylla, GLØ) og kikke inni hva som var inni – bare at det var ulovlig. Jeg ville gjerne lese inni hva som sto der inne – .

Tareq:

– Jeg ville lese noen ting. Jeg tror det var bibliotek.

Litt senere blir guttene spurt om følgende:

Guri:

– Har dere sett noe kunst noe annet sted, noe dere syns var skikkelig fint?

Omar:

– Når jeg var i “land W” så jeg sånn tjukk... kjempestooo ... fine svære butikker. Skikkelig fint. Og det var kjempebillige ting. Og hvis man skulle reise liksom, så koster det sånn tusen kroner. Men ikke sånne Norge. Det er mer, tror jeg. Det var kjempebillig. Du kan kjøpe melk for to kroner, tror jeg. Bare sånne billige ting.

Guri:

– Så du noen bilder der som du syntes var fine?

Omar:

– Bilder? Nei, men da jeg var på bryllup, da kunne man se masse fine bilder, men ikke sånne bilder – der så jeg masse fine ting. Men de har ikke sånn kunst der. Ikke

---

<sup>7</sup> Denne holdningen ble synliggjort ved guttenes kroppsspråk og oppmerksomhet overfor den som til enhver tid hadde ordet. Det momentet kommer ikke klart frem i teksten under.

sånn kunst vi ser på, men anderledes.

Guri:

– Nå har du fortalt om noe du synes er fint. Ville du si noe mer?

Omar:

– Nå var jeg ferdig.

Mohammad:

– Og så, jeg er ikke ferdig. For ... også: I “landet X” så er det et sted som vi kaller “Y”. Og der, hvis du går der, og hvis du går der og er syk og forkjøla og man tar, det er sånn spisse greier, det er sånn spesielt der. Når du rører på det, – hvis man har vondt og hvis man gjør sånn (gnir hardt og energisk på armen for å demonstere), så det går vekk med en gang, så bli du frisk med en gang. Det var skikkelig spesielt.

Tareq:

– Hvor var det?

Mohammad:

– I “landet X”, et sted som heter “Y”. Du må gå der ... for der, altså. Det er kjempefint, altså! Utrolig.

Guri:

– Det synes du er fint og spesielt. Har du vært der flere ganger?

Mohammad:

– Ja, ja. Jeg har vært der fem ganger med faren min og moren min og broren min.

Guri:

– Er det sånn at noen blir friske når de tar på . . . ?

Mohammad:

– Ja, ja. Og noen som besvimte. Da løpte jeg og gjorde sånn på den (gnir raskt på armen, GLØ), og så løpte jeg tilbake på hun og smørte hun og så våkna hun.

Omar:

– Hvem gjorde det på?

Mohammad:

– Jeg, jeg gjorde det på en dame som besvimte av solen. Jeg løpte og så betalte jeg penger og så løpte jeg inn og så gjorde jeg sånn masse ganger og hentet på handa og så løpte jeg tilbake og gjorde sånn på dama og så våkna hun opp.

Guri:

– Så bra for henne at du var der, da.

Mohammad:

– Ja. Det er mange folk som går der.

Omar:

– Er det sånn at ... var det noe vann der?

Mohammad:

– Ja, i gamle dager var det is der og den ble til stein nå. Og den isen, den har vært der lenge.

Tareq:

– Samme som vi har, vi har sånn i “landet Z”. (“Vi” referer her til Tareqs nasjonal-kulturelle bakgrunn, GLØ)

## 0.5 FEMTE KUNSTMØTE

### NÅR HÅRET FLETTES

En 2. klasse er på besøk i Nasjonalgalleriet. Ett av bildene omviseren retter oppmerksomhet mot, er Christian Krohgs (1852-1925) maleri *Håret flettes* (1882). Motivet er hentet fra en hverdagslig aktivitet i et Skagensk fiskerhjem der en mor fletter datterens hår. Bildet er malt i impresjonistisk stil. Publikum trekkes nærmest opp i nakken på de to kvinnene som ses bakfra, og på kloss hold.

Cirka to år senere ber jeg barna i denne klassen om å fortelle om et kunstverk de har sett og som de likte spesielt godt. Jeg visste at barna hadde sett et par utstillinger med samtidskunst, men var ikke kjent med at de også har vært i Nasjonalgalleriet og sett eldre arbeider. Ett av barna, en pike med eritreisk familiebakgrunn som jeg kaller Sol, velger å fortelle om Krohgs bilde. Ut fra beskrivelsen ble det raskt klart hvilket maleri hun snakker om. Jeg sier at det heter *Håret flettes*. Sol fremholder imidlertid at maleren (Krohg) må ha misforstått da han gav bildet tittel. Hun er sikker på at den voksne kvinnen ikke fletter barnets hår, men derimot løser flettene opp; hun “fletter av”, og hun har én flette igjen å løsne. Det er Sol sikker på, for hun *vet* hvordan man fletter!

Minnet om hendelser knyttet til at hun hadde lært seg hårflettekunsten ble det sentrale tema i Sols videre utlegninger knyttet til bildet. På spørsmålet om hun kunne tenke seg å si noe mer om bildet, sa hun følgende:<sup>8</sup>

Sol:

– Fordi jeg liker å flette håret mitt.

Guri:

– Da minnet det deg om noe du har gjort før?

Sol:

– Ja, men jeg har gjort det selv (hun senker stemmen, GLØ) – ikke mamma’n min, fordi at armen og hånden hennes er brekt og bøyd bakover sånn – (hun illustrerer, GLØ)

Guri:

– Så da må du flette håret ditt selv?

Sol:

– Det skjedde når hun var tre år – så nå er hun 45.

Medeleiv:

---

<sup>8</sup> Barna som siteres har norsk som 2. språk, og de har ulike morsmål (1. språk). Samtalen ble tatt opp på mini-disk.





## FEMTE KUNSTMØTE

*Håret flettes.* 1882

Christian Krohg

Olje på lerret. 56 x 49 cm

Oslo: Nasjonalgalleriet

- Åssen er det det skjedde?  
 Sol:  
 – Hun løpte ute også snublet hun og så ... plutselig armen kom på en stein – .  
 Medelev:  
 – Men det kommer over?  
 Sol:  
 – Nei.  
 Guri:  
 – Hvis den ikke ble rettet ut da den brakk, så kan den ha vokst sammen sånn.  
 Medelev:  
 – Men hva er det som er skjedd?  
 Sol:  
 – Henne falt og brekte armen ... nei ikke hele armen av, men sånn – (hun bøyer håndleddet, GLØ). Hun kan ikke gjøre sånn (hun illustrerer, GLØ).  
 Guri:  
 – Men hvem er det som har lært deg å flette håret da?  
 Sol:  
 – Jeg bare snurte med to for meg selv. Men alle snurte med tre, så først prøvde jeg med tre og så fikk jeg det til. Så viste en meg hvordan man flettet med tre, men så sa jeg at jeg allerede hadde lært meg det, så hun trengte ikke å lære meg det.

## SENTRALE BEGREPER OG RAMMER

I de påfølgende avsnitt vil jeg presentere to begreper; *kunstmøte* og *kunstutøvelse*. Jeg bruker dem for å uttale meg om noe av det som skjer i det refererte praksismaterialet. Ingen av disse ordene utdypes eksplisitt i teorien jeg benytter. Like fullt vil jeg si at slik jeg beskriver og bruker dem i avhandlingsteksten, er begrepene aktuelle innen den teoretisk tradisjon som jeg viser til i fortsettelsen.

### 0.6 KUNSTMØTE

Kunstmøte er et ord jeg har konstruert og definert for å kunne snakke om praksismaterialet jeg refererer til. Med kunstmøte menes hendelser der barn og kunst interagerer i vid forstand. Begrepet kunst som kunstobjekt defineres også vidt. Det kan omfatte litteratur, billedkunst, dans, drama, teater, film og musikk i tillegg til kunstnerisk arbeid utført ved kombinasjoner av to eller flere av de nevnte ytringsformer. I avhandlingen vises først og fremst til visuell kunst.

Kunstmøter innebærer aktiviteter som skjer i og mellom kunsten og de barna som gjør forsøksvis, kommunikative fremstøt med utgangspunkt i møte med et

kunstobjekt. I de situasjonene jeg henviser til, ble utdyping av følelser og ideer som barna knyttet til det første fysiske møtet med kunst prøvd ut i samtaler, formingsaktiviteter, tekstskaping, sang, fortelling, rollespill eller lek. Disse ble fremført mer og mindre spontant der og da – i det første møtet mellom barnet og kunstverket – men også senere, i skoletiden og i barnas fritid.<sup>9</sup> Hvordan barna bearbeidet følelser og tanker fra et slikt møte, skjedde med andre ord på ulike vis.

Jeg retter oppmerksomheten mot eksempler der barna går de konkrete kulturdefinerte uttrykkene i møte og tolker dem ved subjektivt å beskrive og dermed rekonstruere dem.<sup>10</sup> Jeg forsøker å omtale hvordan slik aktivitet innebærer at både kunsten og dens aktive betrakter endres.<sup>11</sup> Aktørene i kunstmøtene kaller jeg kunstmøtebarn. Idet disse barna interagerer om og med hverandres ytringer, skjer det dessuten endringer med dem som gruppe. Slik sett handler dette om dialektiske prosesser som foregår på mange nivåer eller områder samtidig, og som vanskelig kan gripes fullt ut i diskursiv form. De kan imidlertid delvis omtales ved spesifisering av avgrensede punktueringer av disse prosessene – *samtidig* som vi har forestillingen om at de er *deler* av en større *helhet* i mente.

I *Art as Experience*'s første kapittel fremhevet Dewey nødvendigheten av at vi griper og anstrenger oss for å begripe begrepet estetisk (*esthetic*) i dets mest grunnleggende form når vi vil nærme oss fenomenet *kunst som erfaring* (*art as experience*). Herfra utviklet Dewey sitt syn på kunst som den interaksjonsform som nettopp impliserer og viser oss det diskursivt utsigelige, men betydningsfulle ut fra filosofiens oppgave. Denne oppgaven kan defineres som det å bistå mennesket i dets bestrebelse for å leve livet på best mulig måte. Samtidig impliserer dette noe jeg betegner som *erkjennelsesvirksomt*. Ut fra min kunstmøtekontekst behandles følelsene som kunstens og erkjennelsens utgangspunkt – sammen med fenomenet opplevelse. Kunstmøtene innebærer virksomhet på flere erkjennelsesplan eller, rettere; erkjennelsesområder. De ser ofte ut til å kunne være virksomme samtidig. Disse momentene vil jeg utdype i løpet av avhandlingen.

---

<sup>9</sup> Sistnevnte har jeg kun registrert tilfeldig (ved at foreldre og personale ved skolefritidsordningen hvor noen av barna gikk har henvendt seg til meg og fortalt hva de har sett og hørt angående dette).

<sup>10</sup> Bjørkvold 1979a, 1979b, 1985, Danbolt og Enerstvedt 1995, Høhr 2004.

<sup>11</sup> Venke Aure påpeker forskjellen mellom en aktiv deltakerrolle og den mer passive betrakter- eller tilskuerrollen i et paper fra 2004: *Kunstverk, visuelle genre og didaktiske ideologier* (fotnote 1 i Aures paper).

### 0.6.1 FORUTSETNINGER FOR KUNSTMØTEPRAKSIS I SKOLEN

Den formale rammen for kunstmøteaktiviteten er vesentlig for kvaliteten av kunstmøtene. Innen denne rammen er følgende punkter nødvendige forutsetninger for igangsetting og gjennomføring av det jeg kaller kunstmøter i skolen.<sup>12</sup> Fordi jeg oppfatter dem som essensielle og i seg selv dannelsesbefordrende innen rammen for mitt tema, er de med her:<sup>13</sup>

- Lærers praksis må innebære en uforbeholden oppfatning om kunstverkenes egenverdi som – i bokstavelig forstand – uoversettelig og dessuten som mulig interessant interaksjonspartner for betrakter (barna).<sup>14</sup>
- Kunstmøtene skal preges av lærers forventninger til at kunstmøtene er viktige – som øyeblikksopplevelser – men at de derved også er betydningsfulle for den enkeltes utvikling som menneske utover det som måtte hende der og da.
- Lærer skal påpeke at aktiviteten ikke handler om at barna skal søke seg frem til ett forhåndsbestemt eller favorisert svar.
- Kunst oppfattes som noe uferdig i den forstand at betrakter oppfordres til å fortsette en erfaringsprosess som parallell til den prosessen kunstneren har gjennomgått i løpet av sin arbeidsprosess med å få kunstverket frem. Denne fortsettelsens retning og form er ikke forutsigbar, hverken for kunstner eller for den eller de involverte betraktere. Prosessen innebærer at kunst kan inneha rollen både som subjekt og objekt.
- Ingen har monopol på hva som er den beste eller riktige tolkning av kunstobjektet fra og med det øyeblikk det slippes løs i det offentlige rom.
- Barn kan være aktive i kunstmøter uten å uttrykke seg eksplisitt der og da. Lærer skal påse at alle som deltar i kunstmøtet gis en anledning til å uttrykke seg, men ingen skal tvinges.
- Det skal tas utgangspunkt i tillit til at den enkelte kan fokusere på og ta til seg det vedkommende trenger i forhold til sin livssituasjon (som ingen har full oversikt eller kontroll over der og da – i kunstmøtet).
- Kunstmøtet må preges av en anerkjennende, men på ingen måte utflytende eller grenseløs atmosfære eller grunnholdning (fra gresk; *ethos*). Det er for eksempel klart uakseptabelt å uttrykke seg negativt overfor andres utsagn (men det er lov å være uenig). Sistnevnte må ekspliseres overfor deltakerne før kunstmøtet starter.

---

<sup>12</sup> Punktene er inspirert av *Filosofi-med-barn*-teori slik den praktiseres ved Høgskolen i Oslo. Selve prosedyren, hvordan lærer kan gå frem i sin tilrettelegging for kunstmøter, presenteres i 0.7.2.

<sup>13</sup> Dannelsesbegrepet presenteres i 1.1.

<sup>14</sup> Jeg bruker ordet lærer som synonym for tilrettelegger. Det vil si den person som er ansvarlig for planlegging og gjennomføring av kunstmøtene. En lærers arbeid innebærer selvsagt også mange andre funksjoner og oppgaver som jeg ikke tematiserer her.

Forutsetningene representerer den etiske og kulturelle ramme som deltakerne må forholde seg til, og som det, ut fra tilretteleggers pedagogiske intensjon, er ønskelig at deltakerne blir seg bevisst samtidig som de innøver en slik praksis.

#### 0.6.2 KUNSTMØTER SOM *TOPOI* FOR DANNING

Det greske ordet *topos* (flertall *topoi*) er flertydig. Det kan vise til faktisk topologisk sted (geografisk, som i topografi), til den situasjon man oppsøker for å samle argumenter, men også til samtalens tema; som de involverte i kunstmøtenes og mitt *topic* (Løvlie 2002:207-208).<sup>15</sup> Kunstmøtene behandles som potensielle *topoi* for erkjennelsesutvidelser og danning. De vises til som eksempler på steder hvor danning virkeliggjøres, som steder der selvskapingsarbeid ved selvrealisering kan skje (LL:50). Et kunstmøte oppfattes slik som en mulig bevegelig og bevegende arena for erfaringsstilegnelse og -utvikling.

Løvlie knytter *topos*-begrepet blant annet til det Dewey beskrev som en estetisk erfaring (*an esthetic experience*) i *Art as Experience* (Løvlie 2002:477ff). Det fremkommer blant annet når Løvlie viser til den franske filosofen Roland Barthes' (1915-1980) tanker om *sitt* personlige møte med ett bestemt fotografi (Barthes 1987:79ff). Her settes begrepene *topos* og *Bildung* i samband med såkalte hverdagslige erfaringer som betegnes som estetiske. Disse estetiske erfaringene forstås både som forberedte og som ikke forberedte hendelser. De kan uansett ikke forhåndsplanlegges til bestemte tidspunkt eller situasjoner. Men det kan legges til rette for at de kan forekomme. Slike punktueringer i hverdagens ureflekterte erfaringsstrømmer skjer også i kunstmøtene, men på ulike tidspunkt og i forhold til ulike momenter ved kunstverket som det enkelte barn berøres og gripes av. Dette hverken kan eller skal læreren ha kontroll over, – men hun må være seg bevisst at det kan skje.

Kunstmøtene behandles som eksempler på mulige rasjonelle handlingsalternativer i arbeidet mot det overordnede dannelsmål for aktiviteter i barneskolen. Det er formulert slik i L97s innledning: "Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse." I fortsettelsen forsøker jeg å utdype mulige måter å innlemme kunstmøtene i en beskrivelse av barnas fremstøt mot å stadig skape ny mening; kreere midlertidige interpretative helheter og slik bidra til å fremme utvikling av innsikt i sin egen og hverandres dannelsingsprosess og derved danne seg selv.

---

<sup>15</sup> For utdyping av *topos*-begrepet, se Øivind Andersen 1995 og Løvlie 1999, 2002, 2003.

Jeg skal ikke måle og slik sannsynliggjøre forventet effekt av prosesser knyttet til kunstmøtene. Min *for-dom* og hypotese er at en likevel kan tillate seg å *peke* mot fremtidige utviklingsmuligheter ved slike aktiviteter, og at dette kan ha betydning i forhold til didaktisk tenkning rundt kunstreferanse i barneskolen. Jeg vil nærme meg noe av det som skjer i kunstmøtene ved hjelp av noen teoretiske begreper og perspektiver som jeg samtidig ønsker å utdype innen denne konteksten. Jeg søker ikke etter noe bestemt og avgrenset *origo* (fra latin; opprinnelse, opphav) fremstilt i *ett* avgjørende og fullstendig utfyllende *topos* som kan “forklare alt”. Derimot ser jeg etter *topoi* i tekst og hendelser hvor jeg mener å se noe av *inter-esse*; noe mellomværende og ikke fullt ut definert.<sup>16</sup> Her søker jeg etter ett eller annet som stadig tåler å omtales på ny – kanskje på en litt annen måte enn tidligere – og derved bidra til min egen og lezers forståelse av kunstmøtene. Ved å beskrive forskjellige kunstmøter er mitt håp at disse gjensidig kan belyse og kanskje forsterke hverandre som noe det er verd å vise til, sammen med de teoretiske henvisningene. Sistnevnte bidrar til at noe av det som skjer kan settes på begrep og dermed inngå i en pedagogisk diskurs. I denne diskursen er kunstmøtene det *topos* hvor de daningsrelevante prosessene realiseres.

## 0.7 KUNSTUTØVELSE (ART-WORKING)

Dewey har formulert sitt aktive kunst-perspektiv slik: “Art is a quality of doing and of what is done (. . .) The *product* of art (. . .) is not the *work* of art” (AaE:214). I tråd med Deweys utsagn vil jeg si at kunstverket er *the work-ing of art*. Med kunstutøvelse menes med andre ord *working with art* som det å jobbe med kunst; som det å være i aktivitet *i* og *med* kunsten. Kunst fremheves slik som det vi på engelsk kan kalle *art-working* – i tillegg til at ordet kunst fremdeles viser til selve kunstobjektet. Deweys utdyping av kunstbegrepet åpner forøvrig for så omfattende definisjoner at jeg vil avgrense min bruk av begrepet her:<sup>17</sup> Med kunst menes i det følgende noe som oppstår i interaksjon

<sup>16</sup> Uttrykket interesse kommer fra latin der *inter* betyr mellom og *esse* står for verbet å være.

<sup>17</sup> Det innebærer på ingen måte at jeg forstår denne definisjonen som uttømmende. Når jeg viser til kunstobjekter brukes ordet om visuell, institusjonalisert kunst slik dette presenteres i kunstgallerier og museer, dersom ikke annet er spesifisert (jfr George Dickie 1971 og Arthur C. Danto 1997). Avgrensningen bruker jeg som en slags arbeidsdefinisjon til begrenset bruk. Jeg overser diskusjonen om hva som er kunst, og utdypet ikke skillet mellom kunst og estetikk ut over det som blir sagt i kapittel 2.

mellom betrakter og et kunstobjekt. Selve kunst-*utførelsen* eller den kunstneriske aktiviteten viser til hva kunstobjektet “er med på” og derved bidrar til i interaksjon med de barna som utgjør et aktivt publikum i kunstmøtene. Mitt tema omhandler dermed det Dewey kalte *levende* kunst. Han gav uttrykk for at det som jeg forstår som et kunst-*verk*, enten det er nytt eller gammelt, faktisk er det han betegner som “a work of art only when it lives in some individualized experience” (AaE:108).<sup>18</sup> På norsk kan vi si at et kunstverk henspiller på dette “noe” eller “det” som skjer i interaksjonsprosesser mellom et kunstobjekt og dette kunstobjektets *aktive* betrakter.

### 0.7.1 OM Å LA BARNA FILOSOFERE

Innledningsvis sa jeg at foranledningen til at jeg ønsket å undersøke hva som skjer i kunstmøtene var mine egne hverdagslige observasjoner relatert til egne for-dommer. Som lærer hadde jeg latt meg fascinere av situasjoner der barn ble presentert for kunst og oppfordret til å samtale med kunsten som utgangspunkt. I slike situasjoner registrerte jeg at barna da selv stilte seg spørsmål som det ikke fins allment anerkjente, entydige svar på. Flere hevder at småskolebarn er for unge og uerfarne til å kunne ha utbytte av samtaler rundt filosofiske problemstillinger. I diskusjoner om hvorvidt barn kan filosofere har Karin Murriss påpekt hva hun beskriver som et kategorisk mistak når filosofer (som briten Richard Kitchener 1990) hevder at barn ikke kan filosofere (Murriss 2000a:261-281).<sup>19</sup>

---

**18** Slik sett foregriper han forestillingen om tekstens avhengighet av sin leser slik blant andre Barthes senere utdypet dette i essayet *Forfatterens død* (1994). I min kontekst kan ordet tekst her byttes ut med kunstobjekt.

**19** Fra artikkelen *Can Children do Philosophy?* i “Journal of Philosophy of Education”, utgitt av The Journal of Philosophy of Education Society in Great Britain, (261-281). (Min utskrift er fra <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/p4c.html> ). Her presenteres artikler som omhandler såkalt *Dialogue Work* innen en praksis som vektlegger den pedagogiske og personlighetsutviklende betydningen av å la barn få trening i å filosofere (Murriss 1997, 1999, 2000a, 2000b). Karin Murriss har utgitt bøker til bruk i *Philosophy with Children*-prosesser (PwC). Noen av disse er billedbøker, og henvender seg derfor også til barn som ikke kan lese. I billedbøkene fungerer bildene som den hendelse det tas utgangspunkt i, i PwC-prosessene. Murriss’ bøker er et mer direkte visuelt fundert alternativ til *Philosophy for Children*- (P4C)-tradisjonens tekster. Sistnevnte baserer sin virksomhet på mer spesialkonstruerte tekster som er utformet med henblikk på å avlure barna avgrensede, det vil si mer forhåndsbestemte og spesialiserte filosofiske problemstillinger. For nærmere omtale av P4C-praksis, se fotnote 22, 24 og 26. Sara Liptai utdyper det jeg viser til som filosofi-med-barn-varianten relatert til kunst i artikkelen *What is the meaning of this cup and that dead shark?*, publisert i “childhood & philosophy – a journal of the international council of philosophical inquiry with children”: <http://www.filoeduc.org/childphilo/n2/SaraLiptai.htm>

Murris påpeker nødvendigheten av å spesifisere barnegruppen vi til enhver tid uttaler oss om og hvem disse eventuelt sammenlignes med (fagfilosof, voksne filosofistudenter eller ikke-filosofisk-trenede voksne). Hun påpeker hvor lett – og feil – det er å vurdere barnas tenkning ved å vurdere språket de bruker ut fra irrelevante kriterier. I artikkelen understreker hun at

it is possible that young children's thinking differs from that of adults. In evaluating their talk, adult reseachers run the risk of evaluating children's thinking by comparing it with how adults reason in order to make sense of their experiences. Children's fantasy could be a different – but no less rational – way of making meaning (Murris 2000a:261-281, side 2 i min utskrift).

Murris hevder blant annet at mange voksne uten filosofisk trening heller ikke er vant med å praktisere såkalt *post-formal operational thinking*; for eksempel ved å delta i metaetiske diskusjoner. I avhandlingens kontekst er det uinteressant å sammenligne barnas samtaler – deres undringer, spørsmålsstillinger og forsøksvise svar her – med voksnes handlinger i lignende situasjoner. Poenget er snarere å rette oppmerksomhet mot verdien i å gi barna anledning til å “pick up ‘the general spirit of such activities, to start seeing them as interesting and possible’” (Murris *ibid*: side 3 i min utskrift).<sup>20</sup>

I min kontekst vil jeg si at dette blant annet handler om holdningsarbeid og trening for å oppøve vårhet, og dermed forståelse og mulig toleranse overfor den Andre så vel som overfor seg selv. Samtidig inviteres kunstmøtedeltakerne til å ytre seg og dermed bidra i sin egen dannelsingsprosess. Murris' innspill bidrar til at vi får øynene opp for den *ethos* og de interessante muligheter som kjennetegner denne type aktivitet; ved at barna gir hverandre tid og oppmerksomhet når de ser, lytter og eventuelt responderer muntlig overfor kunstobjektet og hverandres ytringer. Herved oppøves vårhet overfor den Andres usikkerhet så vel som frustrasjoner, angst – men også begeistring og vilje til å ta sjanser (for eksempel på å ikke bli forstått eller få anerkjent sine egne ytringer). De tidvis frydefulle og livsbejaende opplevelser så vel som de mer moldstemte følelser som møter med kunst kan bevirke, utgjør dessuten en egen verdi som deltakerne gis anledning til å oppleve og ta med seg videre. Dette er perspektiver som jeg vil forsøke å utdype.

---

<sup>20</sup> Her siterer Murris filosof Mary Midgley i *Letters to the Editor* i “The Guardian” 18. juni 1996:14 (Murris 2000a. Se forrige fotnote.) Tema har jeg også hatt anledning til å diskutere med Murris selv i løpet av et Fmb-arrangement ved Høgskolen i Oslo 2003.



Den didaktiske strukturen som er utgangspunkt for gjennomføringen av kunstmøtene jeg viser til (bortsett fra det første), er inspirert av såkalt *filosofi-med-barn-arbeid*, heretter referert til som Fmb, men forholdsvis løselig relatert til slik praksis. Innen Fmb-praksis er barna i en kontekst der det legges til rette for at filosofiske spørsmål, gjerne innen rammen for et forhåndsbestemt tema, skal fremkomme og aktualiseres (Børresen og Malmhøster 2003:41ff).<sup>21</sup> Fmb-praksis utdypes i neste avsnitt, 0.7.2 (jfr introduksjonsprosedyren for Annas arbeid; 0.3). Barna i kunstmøtene jeg viser til, presenteres hverken for det jeg vil kalle begreps- eller temaavgrensede utfordringer. Det innebærer på ingen måte at interaksjon innen rammen for det jeg definerer som kunstmøte hverken må være utydelig eller ubetydelig med hensyn til barnas dannelsesprosesser og hva de kan forventes å få ut av slik aktivitet. Kunstobjektene har det til felles med de mer eksplisitte filosofiske problemformuleringer at de alltid innehar muligheter for alternative, ikke endelige tolkningsforslag. Ja, de kan nettopp *karakteriseres* som *ikke endelig definerbare*. Kunsten fremstår slik sett som evig eksperimenterende kommunikasjonsfremstøt – og som avhengig av mottaker.

#### 0.7.2 PROSEDYRE FOR SAMTALE OM KUNST I KUNSTMØTER

Som en ytterligere hjelp til å forestille seg hvordan hendelsesforløp i kunstmøter kan skje, presenterer jeg nå en prosedyre som – grovt forenklet – kan være med å belyse faser i prosessene jeg kaller kunstmøter. Prosedyrebeskrivelsen tar utgangspunkt i Fmb-praksis slik denne utøves i eget studium ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.<sup>22</sup> Strukturen er bearbeidet og tilpasset min egen kontekst, og den følges ikke slavisk i praksis. Prosedyren ser slik ut:

I Kortfattet presentasjon av kunstverket

II Opplevelse av kunstverket

III Refleksjon 1 – Notater (som loggbokarbeid; tekst, tegning)

IV Refleksjon 2 – Utveksling av synspunkter

V Refleksjon 3 – Metasamtale

(VI) Eventuelt videre bearbeiding av temaet med bakgrunn i inspirasjon fra kunstverket (det vil si egne eller andres ytregjøringer, for eksempel muntlige utsagn, loggbokarbeider som presenteres i samtalegruppen eller lek og dramatisering).<sup>23</sup>

---

**21** Dette er en praktisk rettet bok til bruk for lærere og andre som vil starte filosofiske samtaler med barn.

Min bearbeidelse av den filosofiske samtalen struktur innebærer blant annet at det Fmb-praktikerne kaller *hendelse*<sup>24</sup> er spesifisert som *presentasjon av kunstverk* og *selve opplevelsfasen*. Presentasjonen bør være kortest mulig i min kunstmøtekontekst. Barna kan få oppgitt kunstobjektets tittel, navn på kunstneren og eventuelt når og hvor det er laget. I noen tilfeller kan de få mer informasjon, for eksempel om hva det er laget av. Lærer bør i de fleste tilfeller si minst mulig på forhånd for å unngå å fungere ledende med hensyn til hva barna vil se etter.

Ett eksempel på hvordan lærers paratekst<sup>25</sup> kan komme til å styre og begrense samtalen fortsettelse, er undertegnede opplysning om Kiefers syn på krig ved presentasjon av *Zweistromland* i *Fjerde kunstmøte. Refleksjonsfase 1* og *Refleksjonsfase 2*, sistnevnte vil si *utveksling- eller felles refleksjonsfase*, tilsvarer det som kalles *spørsmålstillingsfasen*, men omfatter dessuten valg av spørsmål og selve *samtalen* innen *Fmb-praksis* (Børresen og Malmhøster 2003:43ff).

Barna ble bedt om å formulere sine individuelle refleksjoner i loggboken i *Refleksjonsfase 1*. Med utgangspunkt i disse refleksjonene, ble barna invitert til å presentere et utsagn (som også kan være en tegning) eller et tema de ønsket å dele og/eller diskutere med resten av gruppen. *Loggbok-utsag-*

---

22 Dette studiet er initiert av Beate Børresen i samarbeid med Bo Malmhøster. Det startet som pilotprosjekt ved Allmennlærerutdanningen (ALU) ved Høgskolen i Oslo høsten 2001, og tilbys nå som fordypningsstudium for 4. årstudentene og som videreutdanningsstudium. Regjeringen har nylig (juni 2004) gått inn for å sette i gang en prøveordning der filosofi har status som eget fag i Grunnskolen. Internasjonalt er denne praksisen særlig utviklet av amerikaneren Matthew Lipman. Jfr Lipman (red) 1993: *Thinking, Children and Education*, med tilknytning til den såkalte P4C- (*Philosophy for Children*-) eller Lipman-tradisjonen. Amerikaneren Gareth Matthews er en annen foregangsfigur i arbeidet med filosoferende barn, men innen en mindre fast ramme enn Lipman-tradisjonens praksis (jfr Matthews 1980 og 1994). Se også den britiske *Philosophy with Children*-varianten representert blant annet ved Murriss (Murriss 1997, 1999, 2000a, 2000b). Aktuelle internett-adresser – for eksempel til paraplyvirksomheten ICPIC (*The International Council of Philosophical Inquiry with Children*) – er: <http://www.simnet.is/heimpekiskolinn/icpic.html> – eller den britiske hjemmesiden til SAPERE (*The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education*): <http://www.sapere.net/>

I dag er det skrevet én PhD-avhandling som tematiserer P4C-praksis og kunst: Sara Liptai 2002: *Thinking about music: Developing children's musical thinking through philosophical enquiry in primary classrooms*. Unpublished PhD. Brunel University, UK. Liptai arbeider også med barn og billedkunst i filosofiske samtaler (Liptai 2005). Jfr SAPERE-referansen.

23 To eksempler på dette er samtalen i *Fjerde* og *Femte kunstmøte*.

nene ble tidvis gjenopptatt i ulike fora senere, for eksempel på skolen eller ved nytt museumsbesøk. Kun ved få anledninger gjennomgikk vi alle kommentarer/spørsmål for så å velge ett spørsmål/tema herfra for videre utdyping med den hensikt å nærme oss enighet, slik det er vanlig praksis ved Fmb-praksis.<sup>26</sup>

I de pedagogisk tilrettelagte prosessene jeg omtaler i avhandlingen gikk vi sjelden lenger i prosedyren enn til å *undre oss i fellesskap*. Vi avsluttet alltid med en felles oppsummering i en såkalt *metasamtale* der vi spurte oss: “Hva har vi gjort nå?” Metasamtalene kan tematisere ulike aspekter ved kunstmøtet. Hva fokus rettes mot, varierer i høy grad avhengig av tid, sted, tema og deltakere, for eksempel deltakernes alder og felles språklige ferdigheter. Det kan fokuseres på samtalens kvalitet ved spørsmål som “Hørte jeg på den som snakket? Avbrøt jeg den som snakket?” Spørsmålene i metasamtalen kan være omfattende og fokusere på relevans, for eksempel: “Sa vi noe interessant om det vi så?” Det kan videre fokuseres på imøtekommenhet overfor hverandres innspill: “Så jeg på den som snakket?” Metasamtalen kan fokusere på eksperimentering med kommunikasjon: “Fant noen på en ny måte å si noe på?” Metasamtalen skal bidra til at den enkelte og gruppen øker sin bevissthet om hva de deltar i, og eventuelt hvorfor. Dermed styrkes deres mulighet til å se og påvirke hvordan de ønsker at kunstmøtene skal forløpe. Jeg har kalt fasene ut over *opplevelsesfasen for refleksjonsfasene 1, 2 og 3* fordi alle tre innebærer en form for bevisst vurdering.

---

**24** Innen Fmb-praksis utgjør *hendelse* ofte en skrevet eller muntlig fortalt tekst, en lek, et drama eller en konkret, forhåndsavgrenset spørsmålsstilling, for eksempel “Hva er et menneske? “, eller “Når er jeg mest meg selv?”.

Jfr blant andre Lipmans konstruerte filosofiske tekster med tilhørende, meget omfattende, lærerveiledninger. Disse tekstene er tilpasset bestemte aldersgrupper og temaer (Lipman et al 1984). Flere av Lipmans tekster er sitert og kommentert av Børresen og Malmhøster (Børresen og Malmhøster 2003), som også presenterer oversikt over andre, lignende tekster, samt henvisninger til teoretisk litteratur og aktuelle nettsider der Fmb er tema. I denne avhandlingens kontekst er spesielt den praksis som utføres ved Nordiska Akvarellmuseet, Göteborg, interessant. (Jfr Astrid Hasselrot 2004)

**25** Dag Solhjell diskuterer dette uttrykket fra litteraturteorien, og han utvider dets bruk ved at han benytter det om “alle de tekster, tegn og andre synlige henvisninger og innretninger som omgir billedkunstverk der de frembys for betraktning, og som (re-)presenterer dem, deres opphavspersoner og deres formidlere” (Solhjell 2001:27). I min avhandlings kontekst handler paratekstene først og fremst om den faktainformasjon barna fikk om og i tilknytning til kunstverkene; ved presentasjon av disse (for eksempel tittel, kunstners navn, når og hvor det er laget og eventuelt henvisning til tidligere tolkning av kunstobjektet/dets tema).

## 0.8 OPPSUMMERING

Med referanse til kunstmøtene og de presenterte teoretiske utgangspunktene, vil jeg nå utdype noen perspektiver jeg håper kan bidra til interesse for og utdyping av mitt tema.

---

**26** Lipman, som startet den såkalte P4C-bevegelsen (se fotnote 22 og 24), var inspirert av ideer formulert av pragmatikeren Charles Sanders Pierce (1839-1914) og hans idé om undersøkende fellesskap, *societies of inquiry*, og spørsmålet om hvordan vi best mulig kan klargjøre våre ideer (Pierce 1994:179ff). Både Pierces' og Lipmans filosofi kan karakteriseres ved en undersøkende, utprøvende holdning overfor den fysiske verden, men spesielt i forhold til våre måter å omtale fenomenene i verden på. Som i Jürgen Habermas' teoriutvikling vedrørende diskursetikk og deliberativ politisk tenkning (se kapittel 1, fotnote 24) og i Pierces' teori, er Fmb-praktiserende også oppsatt på å utforske og utvikle demokratiske prinsipper i såkalte undersøkende fellesskap.





# KAPITTEL 1

## DANNING, ERFARING OG MODELLEN EN SIRKEL AV SIRKLER

I dette kapitlet presenterer jeg begrepene danning og erfaring. Deretter presenterer jeg en selv-komponert hermeneutisk modell som jeg, inspirert av den franske filosofen Jean-Luc Nancy, kaller “circle of circles” (Nancy 2002:17). Intensjonen er at modellen kan bidra til å belyse min tilnærming til hva som skjer i kunstmøtenes kunstutøvelser, med utgangspunkt i et dialektisk fundert erkjennelsesteoretisk dannelsingsperspektiv.

### 1.1 DANNING

Lars Løvlie's tekster er min første kilde til dannelsingsbegrepet så vel som til begrepene dialektikk og erfaring. Det perspektiv han inntok overfor den dannelsesstradisjon han startet å skrive om, betegnet Løvlie selv først som en teori om erfaring. Den tyske filosofen George Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) tekster er det teoretiske utgangspunkt som Løvlie stadig vender tilbake til og utforsker. Hans erfaringsperspektiv på dannelsingsbegrepet kommer først til uttrykk i arbeidsdokumentet *Dialektikk og pedagogikk. En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi* fra 1979 (heretter referert til som LL), men også blant annet i artikkelen *Den estetiske erfaring* fra 1990. I disse og i andre tekster påviser Løvlie tidvis nære forbindelser mellom Hegels omtale av fenomenene dialektikk, danning og erfaring og John Deweys erfaringsbegrep (Løvlie 1989). I løpet av de siste ti-femten år har Løvlie dessuten vist til en innfallsvinkel til dannelsingsbegrepet som er mer farget av den franske filosofen Jacques Derridas (1930-2004) tekster.<sup>1</sup> Dermed vektlegger han ikke

---

<sup>1</sup> Løvlie tar opp flere av Derridas ideer, spesielt relatert til fenomenene *différance* og *dekonstruksjon*, når han diskuterer subjektets forsøk på å forstå og skape seg selv innen en post-moderne dannelsingskontekst (Løvlie 1992a, 2003). Herved inntar Løvlie en teoretisk posisjon der to tilsynelatende uforenelige perspektiver møtes. De to perspektivene er representert ved det vi, med Dag Østerbergs utgangspunkt i Hegels verk *Åndens fenomenologi*, kan betegne som en “identitetsfilosofi” versus en form for “differensfilosofi” som Østerberg knytter til Schelling, Adorno og Deleuze (Østerberg i innledningen til ÅF:13-14). Dette forsøker jeg å si noe om ved å ta i bruk Nancys formulering vedrørende det han kaller *det rastløse negative* i Hegels tekster, formulert i korttekst ved betegnelsen “circle of circle” (Nancy 2002).

lenger hovedsakelig begreper som erfaring og rekonstruksjon ved sine beskrivelser av hva dannelsprosesser innebærer, men benytter seg stadig oftere av begrepene erindring og dekonstruksjon i denne sammenheng. Det handler da om et dannelsbegrep som knyttes an til de siste par tiår av vårt post-industrialiserte samfunns såkalte post-moderne tid.<sup>2</sup>

Danning kan, kort sagt, betegnes både som rekonstruktiv og dekonstruktiv handling. I innledningen til antologien *Dannelsens forvandlinger* står det at “[R]ekonstruktion både følger tanken om forandring og kontinuitet, mens dekonstruktion følger tanken om brud og diskontinuitet” (Korsgaard og Løvlie 2003:35). Om termen dekonstruksjon har Løvlie blant annet uttalt: “The word is a hybrid between ‘deconstruction’ and ‘construction’, conveying the idea that old and obsolete concepts have to be demolished for new ones to be erected” (Løvlie 1992a:122). Samme sted siterer han Christopher Norris der sistnevnte omtaler dekonstruksjon som en slags søken og gryende oppvåking som tenkes å kunne skje i såkalte *blind-spots* eller selvmotsigende øyeblikk der en tekst nærmest ufrivillig kommer til å forråde sin uttalte intensjon (Norris 1987:19, Derrida 1997a:164). Det handler, med andre ord, om øyeblikk der noe nytt og utilsiktet uforvarende kan komme til å vise seg.<sup>3</sup> Innen avhandlingens kontekst kan dette vise til noe av det som kan oppstå når vi forsøker å tolke handlinger så vel som fagtekst og kunst.

I mine beskrivelser av praksismaterialet har jeg tatt utgangspunkt i den tysk-amerikanske tradisjonen basert på rekonstruksjonstermen fremfor (den

---

2 Uttrykket post-moderne viser kort til tiden etter (post) den moderne tid. Postmodernisme som kulturell betegnelse – og som en -isme som antyder at det handler om en eller annen form for *Weltanschauung* (Løvlie 1992a:119) – kan kjennetegnes ved stikkord som tegn, metaforer og mangfold. Det handler blant annet om en posisjon der ikke lenger tradisjonen er den dominerende – hverken som utgangspunkt eller ankepunkt (det man måtte argumentere mot) – men om situasjoner der ulikheter, parallelle muligheter og flyktighet dominerer det mangfoldige kulturelle miljø som barn vokser opp og danne seg selv i. For en nærmere utdyping av de kulturelle endringer som har skjedd i utviklingen fra et tradisjonelt via et moderne og til et post-moderne samfunn – og relatert til barn og unges dannelsvilkår – se *Ny Ungdom, nye læreprosesser* (Ziehe og Stubenrauch 1983) og artiklene i *Bærekraftig pedagogikk* (Aasen og Haugaløkken red. 1994).

3 I artikkelen *The Promise of Bildung* viser Løvlie igjen til hybridtermen. Her kopler han *Bildung*-fenomenet slik det kom til uttrykk i “the basic idea in von Humboldt’s programme – the idea of individual diversity within a global community” (Løvlie 2002:469), til arbeidet med å utvikle subjektets krefter i det postmoderne, flerkulturelle samfunn: “In today’s multicultural society boundaries are broken, hybrid social life forms crop up and new arenas for social expression are provided for. Multicultural encounters produce substantial shifts, greater or smaller, in personal, social and political relations” (ibid).



franske Derrida-inspirerte) dekonstruksjonstermen.<sup>4</sup> Underveis aksentueres tanken om spenning mellom fortid, nåtid og fremtid – og betydningen av å fremheve det (gjen-)kjente i det ukjente. Enten det er snakk om rekonstruksjon eller dekonstruksjon, forsøker jeg å se Løvlies utdyping av Hegels dialektikk sammen med sistnevntes omtale av selvet som *en stadig pågående uro* (ÅF:39/PhG:26); som kilde til utdyping av det jeg forsøker å forstå, enten det nå gjelder tekster ført i pennen av Hegel, Dewey, Derrida eller andre jeg benytter meg av for å belyse mitt tema.

### 1.1.1 HISTORIKK

Det som kalles *Bildungstradisjonen* utviklet seg blant tyske ny-humanister i tiden 1770-1830 (Løvlie 2002).<sup>5</sup> Teoretikerne i dette miljøet hadde de klassiske greske dannelsesidealene som sine forbilder, ikke minst slik Platon (427-347 f Kr) foreskrev det ideelle dannelsesforløp i *Staten*.<sup>6</sup> De tyske teoretikerne betraktet fremdeles i vesentlig grad dannelse (fra gresk; *paideia*) som mål-oppnåelse ved imitasjon (fra gresk; *mimesis*) og – derved – innvielse i kulturarven.<sup>7</sup> På slutten av 1700-tallet ble kulturarven først og fremst identifisert som europeernes felles arv fra gresk og romersk kultur. Etter hvert kom den

---

4 Se Derrida 1997a, Derrida 1997b (siteret i Caputo 1997), og Løvlie 1992a, 2000, 2002, 2003. Kort og ufullstendig (sistnevnte forøvrig i tråd med hva jeg forstår som Derridas innstilling til teorier og, spesielt, til definisjoner) kan Derridas dekonstruksjonspraksis sies å handle om å

break with the past, keep the memory of the past, while inaugurating something absolutely new (. . .) we have to invent the rules (. . .) That is what deconstruction is made of: not the mixture but the tension between memory, fidelity, the preservation of something that has been given to us, and, at the same time, heterogeneity, something absolutely new, and a break” (Derrida i samtalen “Villanova Roundtable”, gjengitt i *Deconstruction in a Nutshell – A Conversation with Jacques Derrida*. John D. Caputo red. 1997:6).

5 Blant de teoretikerne Løvlie nevner som innflytelsesrike innen dette miljøet i flere av sine tekster er – foruten Hegel selv og de som nevnes i min kontekst (Schiller, von Humboldt og Goethe, sammen med Kant og sveitseren Rousseau) – også følgende: Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Fröbel (1781-1852), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Johann Gottfried Herder (1744-1803), Wilhelm Schelling (1775-1854), Friedrich Schlegel (1772-1829) og Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834).

6 *Staten, Politeia* på gresk, betyr styresett eller statsforvaltning. Verket stammer trolig fra 377-370 f Kr (Eyjólfur K. Emilsson i *Innledningen* til Platons “Staten” i P – Bind V:22-23).

7 Blant andre Richard S. Peters (i E. L. Dale red. 1992) belyser dette fenomenet i essayet *Utdanning som innvielse*. Som alternativ til det opprinnelig mer avgrensede begrepet dannelse bruker jeg -ing-formen for å fremheve det prosessuelle og uavsluttede ved dannelsesfenomenet som et livslangt prosjekt – som en beskjeftigelse som pågår hele livet.

også til å omfatte mer lokale, nasjonalromantiske uttrykk. Danningsbegrepet har vært knyttet til kultur, men også til normering; til ideen om en allmenn kunnskapskanon, som for eksempel oldtidens *syv frie kunster* (fra latin; *septem artes liberales*),<sup>8</sup> og til et anerkjent sett av individuelle dyder (Løvlie 2000:211).

Ved siden av å ha røtter tilbake til grekernes *paideia* ved *mimesis*, relateres *Bildung*-begrepet også til det latinske *formatio* som betyr å forme (som i det engelske *formation*). Slik vris perspektivet mot at eleven tilegner seg kulturen ved å *omforme* den i sine mimetiske tilnærminger. Fokus beveger seg mot imitasjonens mulige transformative moment snarere enn til den rene, slaviske kopiering. Her ved aksentueres det dialektiske moment som er sentralt i min lesning av Deweys kunstteori. Dewey fremhevet nettopp transformasjonsmomentet i sin beskrivelse av erfaringsbegrepet da han beskrev kunst som erfaring (AaE:14, 275).

Leksikalt kan *Bildung* knyttes til det tyske *Bild* og ideen om mennesket som skapt i Guds bilde (fra latin; *imago Dei*). Det gjenkjennes i det svenske *bildning* som er blitt *dannelse* på dansk og *danning* på norsk. I dag er det imidlertid ikke snakk om innvielse til et fastlagt (og Gudeskapt) bilde, men om en kulturkritisk dobbeltrolle der “bildet” stadig er i endring og beroende av “den som ser” (Løvlie 1998:9), og – i alle fall slik jeg velger å fremheve ordet – som et interaktivt, prosessuelt fenomen. I motsetning til fortidens idé om at en *gebildet* (dannet) person var nådd frem til ett, til *det* bestemte bildet av seg selv – kan vi si at vi i dag har å gjøre med et (selv-)bilde som stadig er i endring både i egne og andres øyne. Samtidig er det noe der som er gjenkjennbart over tid.

Opplysningstidens tyske akademiske miljø var innforstått med to termer vi sjelden bruker i dagens pedagogiske debatt, men som det fremdeles kan være fruktbart å referere til, om enn i en annen kontekst enn datidens. Termene heter den 1. og den 2. *natur*. Menneskets 1. *natur* ble karakterisert ved umiddelbar, intuitiv, sansemotivert og -styrt handling, mens den 2. *natur* ble konkretisert som *det dannede menneske*. Det var en person som lot seg styre av sin fornuft, av sin såkalt frie intelligens – frigjort fra det Friedrich Schiller (1759-1805) beskrev som *naturstatens tvang* (Schiller 1991, 3. *Brev*), og som jeg – via Dewey – vil betegne som mer i tråd med evolusjonsteoretiske termer som for eksempel naturløvenes kausalitet: “den (Naturstaten, GLØ) handler for mennesket der mennesket ennå ikke selv kan handle som fri intelligens” (ibid:19).<sup>9</sup> Schillers prosjekt

---

<sup>8</sup> *Septem artes liberales* refererer forøvrig ikke til vår tids kunstbegrep, men til følgende disipliner: De “språklige” (grammatikk, retorikk og logikk), og de “matematiske” (aritmetikk, geometri, astronomi og musikk) (Søren Kjølrup 2000:15).

omhandlet det som skjer i overgangen fra menneskets første og til dets andre (paradoksalt nok fremdeles betegnet som) *naturlige* tilstand, til bevisstgjort natur. I min kontekst knyttes Schillers *I. natur*-perspektiv til de ukultiverte, de affektive og intensjonssvake utbrudd som kan utløses når barnet gjen-kjenner noe i kunstmøtene (Dewey 1984:163). Slike utbrudd behøver imidlertid ikke å utelukkende innebære egoistiske, usolidariske eller skadelige reaksjoner.<sup>10</sup> Ut fra mitt perspektiv er det alltid allerede *noe* i småskolebarnet som bidrar til at det reagerer – tilsynelatende ureflektert – på bakgrunn av noe som på ett eller annet tidspunkt er innkorporert i det barnet allerede består av, men som er skjult for barnets bevissthet. Og dette, som på ett eller annet vis allerede finnes i barnet, om ikke annet så *som mulighet*, kan komme til å bli aktivert og interagere med kunstverket – sammen med barnets bevisste, reflekterte reaksjoner.

### 1.1.2 KUNSTUTØVELSE SOM DANNING VED RESEPSJON

Begrepet kunst kan fremstå som punktuering av det Dewey, inspirert av sin eldre pragmatistkollega William James (1842-1910),<sup>11</sup> omtalte som “stream of living” (AaE:7). I kunstutøvelsen manifesterer barnet sin egen tilhørighet i verden. Prosessen kan beskrives ved resepsjonsteoretisk aktivitet.<sup>12</sup> Resepsjonsteori handler i utgangspunktet om hva leseren gjør med en tekst. I denne avhandlingens kontekst defineres og utdypes resepsjon ved at jeg omtaler hva barnet gjør med kunsten. Som påpekt ved presentasjonen av kunstmøtebegrepet, omfatter kunst som objekt visuell kunst så vel som andre kunstneriske uttrykksformer her.

<sup>9</sup> Intelligens-begrepet utdypes i 2.3.3.

<sup>10</sup> Et mulig eksempel her er ett av barna fra *Andre kunstmøte* som utbryter “Stakkars!” ved synet av *De ensomme*.

<sup>11</sup> James utdypet sine ideer om fenomenet “stream of consciousness” i *The Principles of Psychology* fra 1890.

<sup>12</sup> Uttrykket er spesielt benyttet i litteraturteorien. For en kort orientering på norsk, se Hans H. Skei: *Resepsjonsetikk og reader-response-kritikk* i “Moderne litteraturteori” (1993 Kittang et al red). Skei påpeker her problemet med å sondere mellom de to tyske begrepene *Rezeption* (mottakelse) og *Wirkung* (respons eller virkning) når tema er *Rezeptionsästetik*. Skei har uttrykket fra Hans-Robert Jauss (1921-1997). Jauss’ beskrivelse av kunstverket som dialektisk prosess, omfatter produksjon så vel som resepsjon (Jauss 1982). Perspektivet korresponderer med Deweys beskrivelser av forholdet mellom kunstobjektet og dets aktive betrakter.

Løvlie diskuterer relevansen i å lese *Fenomenologien* som en poetisk tekst i artikkelen *On the Educative Reading of Hegel’s Phenomenology of the Spirit* (1995:184ff). Herner Sæverot utvikler Løvlies tolkning i et eget kapittel i sin (foreløpig upubliserte, desember 2005) dr.philos.-avhandling: *Danningens hyper-fenomenologi. En lesning av Goethes Wilhelm Meister og andre dannelsingsromaner; Del III* (Sæverot 2005, PFI, UiO). I dette kapitlet diskuterer Sæverot *Fenomenologien* som dannelsingsroman.

Kunstutøvelse innebærer at den aktive betrakter tillegger kunstobjektet ny form og nytt innhold i møter dem imellom. Samtidig som barnet omskaper kunstobjektet i sitt bilde, blir det seg bevisst noe nytt i sitt eget liv. I denne dialektiske prosessen kan vi si at begge parter omskapes. Kunstutøvelse handler derfor om to parter som begge berører hverandre og bevirker endring i seg selv så vel som i den respektive Andre når de interagerer. Resepsjon vedrører i det følgende hvordan barnet så å si “leser” og derved tolker kunst, og om hvordan det som da skjer kan relateres til forestillingen om barnets aktive medvirkning i anstrengelser for å danne seg selv i interaksjon med kunstobjektet. Samtidig medvirker den enkeltes aktivitet til danning av den barnegruppe som er virksom i det aktuelle kunstmøtet.

Resepsjonsteorien tilpasses i min kontekst til å handle om det Hegel beskrev da han utdypet forholdet mellom teksten i *Åndens Fenomenologi* fra 1807, heretter omtalt som *Fenomenologien*, og dette verkets leser. I Fortalen til *Fenomenologien* skrev Hegel om hvordan denne bokens leser bør forholde seg til den kommende hovedteksten. Han påpekte nødvendigheten av at leseren anstrengete seg for å gripe tekstens form så vel som dens innhold og gjøre denne helheten av form og innhold til sin (ÅF:31ff/PhG:11ff). Herved fremhevet han betydningen av at leser beveget seg ut over øyeblikkets persepsjon i leseropplevelsen. Men; for at så skal kunne skje, må imidlertid leseren først ha latt seg rive med i teksten. I min kunstmøtekontekst handler dette siste om at barnet *berøres* og fascineres av kunstobjektet slik at dette objektet får mulighet til å – så å si – bli et kunstverk *for* og *ved* barnets interaksjon. Hvordan dét tenkes å foregå, forsøker jeg å utdype gjennom arbeidet med avhandlingen.

Dewey syntes å uttrykke noe lignende der han sa at betrakter må la seg fascinere, men også der han beskrev kunstverkets rytmiske bevegelser. Han hevdet at betrakter må la seg *flyte* med – være med *i* kunstverkets bevegelser – for å kunne ta del i det.<sup>13</sup> For at møtet mellom kunstobjekt og betrakter i Deweys kontekst skal kunne føre til det han kalte en estetisk erfaring (*an esthetic experience*), fordres dessuten at betrakter forholder seg aktiv til kunsten på ett eller annet vis. I Hegels eksempel skjedde tilsvarende interaksjon i forhold til *Fenomenologi*-tekstens begreper og formuleringer. I min kontekst handler det om barnas ytringer og refleksjoner i forhold til det aktuelle kunstobjekt og til hverandre. Slik sett innebærer aktiviteten hengivenhet, men også motstand (*Gegenstand*) som fordrer anstrengelse – og dertil refleksjon over selve hendelsen. Herved skjer en dialektisk overgang fra sansning, persepsjon og følelse og til bevisstgjort meningsdanning. Først når mening er skapt gjennom transformasjon, kan vi si at dannelses-

prosessen i kunstmøtet er gjennomført. Barnet har skapt en ny identitet; en ny side eller utgave av seg selv som heretter vil inngå som en del av barnets eget erfaringsrepertoar. Slik sett blir kunstmøtenes kunstverk det skapende livet selv, slik det utfolder seg i kunstutøvelsene.<sup>14</sup> I neste avsnitt utdyper jeg hva *Gegenstand*-fenomenet kunne innebære i kunstmøtene.

### 1.1.3 KUNST SOM MOTSTAND

Ikke alle betrakterne gikk *Planteskulptur* i møte slik Anna i *Tredje kunstmøte* gjorde det. Det kan være mange grunner til at enkelte først vegret seg. Kunst kan blant annet oppfattes som en mulig trussel – fordi den kan fordre en eller annen form for endring.<sup>15</sup> Når betrakter inntar en forhåndsbestemt avvisende holdning til kunst, kan vi tenke oss at vedkommende i utgangspunktet setter opp en imaginær beskyttelsesmur mellom seg og kunstobjektet.<sup>16</sup> Slik sett ligner vedkommende på det individ som Hegel omtalte som mistroisk og derfor lukket i forhold til å kunne nyttiggjøre seg dannelsings-

**13** I Fortalen til ÅF beskrev Hegel situasjoner og utfordringer relatert til forholdet mellom tekst og den leser som vil nærme seg filosofi og vitenskap. Hegel skrev at den vitenskapelige erkjennelse krever at leseren – kunstens betrakter i min kontekst – “gir seg over til gjenstandens liv” (ÅF:52/PhG:52). Jfr fenomenet *flow* slik det beskrives av Mihaly Csikszentmihalyi (2000) i *Beyond Boredom and Anxiety. Experiencing Flow in Work and Play*. Med utgangspunkt i psykologien, beskriver Csikszentmihalyi her en tilstand som kjennetegnes ved flere av de momentene Dewey viste til. Dewey ville fremheve betydningen av å bringe kunsten tilbake til menneskenes hverdagsliv (AaEs kapittel I og XIV, jfr 2.1.4). I arbeidet med å beskrive en kunstrelatert erfaringsprosess vektla han beskrivelser av biologisk funderte livsprosesser. I AaE, som i ÅF, er det imidlertid ikke utelukkende snakk om fri, motstandslos flyt, men om prosesser der tankens refleksjon ved begrepets anstrengelse også må være involvert i erkjennelsesutvidende arbeid.

**14** Leser har kanskje merket seg at jeg bruker formen *dann-ing*, men formen *kunstutøvelse*, til tross for at sistnevnte – som dannelsingsbegrepet slik jeg forøvrig omtaler det – i høy grad innebærer noe aktivt og prosessuelt. Ordvalget er mer basert på *språk-følelse* enn på regelrett språklig intensjon eller konsekvens her.

**15** Kunst kan for eksempel aktivere tanker og følelser som betrakter ikke ønsker å forholde seg til, slik jeg i det følgende foreslår at vi kan tenke oss situasjonen og relatere den til Philips første reaksjon i *Tredje kunstmøte*.

**16** Innen barnelitteraturen er muren som skiller de sorgtunge innbyggerne i Klungerdalen fra det paradisiske Nangijala et godt eksempel på en slik “beskyttelsesmur” som åpner for mange tolkningsmuligheter. I Astrid Lindgrens *Brødrene Løvehjerte* (1979), der denne murmetaforen forekommer, er muren bygget for å hindre Klungerdalens innbyggere fra kontakt med “det gode” utenfor. Muren som “beskyttelse” fungerer her som et hinder, det vil si som det motsatte av beskyttelse. Muren rundt Klungerdalen var en av de fysiske hindringer brødrene måtte overvinne for å nedkjempe den onde Tengil. Det var nettopp Tengil som hindret Klungerdalens innbyggere i å opptre fritt, til tross for at passordet for å kunne komme gjennom muren var (det ironiske) “All makt til Tengil, vår befrier!” (Lindgren 1979:93).

potensialet i *Fenomenologien* (ÅF:64/PhG:69-70). I innledningsteksten til *Fenomenologien*, uttalte Hegel seg om frykten for å ta feil og kalte den frykten for sannheten. I min kontekst handlet det blant annet om Philip, ett av barna i *Tredje kunstmøte*. Philip motsatte seg først det å la seg involvere i kunsten på Museet for Samtidskunst. Han søkte aktivt å avskjære seg fra å bli berørt og – dermed – tre inn i en potensiell transformativ dannelsingsprosess i interaksjon med kunsten:

Philip sa minimalt i løpet av det første museumsbesøket. Han vegret seg mot å jobbe med loggboken, og ville heller ikke kommentere hverken kunstobjektet eller de andres ytringer muntlig. På vei tilbake til skolen lot han følgende bemerkning falle: “Det var et dumt museum.” På spørsmål om hvorfor det var dumt, svarte han: “Det var bare dumt.” Neste uke valgte han imidlertid å bli med tilbake.<sup>17</sup> Ved sitt tredje kunstmøte jobbet Philip intenst i loggboken og presenterte loggbokarbeidet sitt for de andre, synlig stolt over sin egen arbeidsinnsats og over de andres respons på det han hadde gjort. Én måte å tolke denne hendelsen på, er følgende: Fra å innta en forhåndsfordømmende holdning til fenomenet kunst, endret Philip perspektiv; til en holdning karakterisert som åpen forventning – til kunsten så vel som til kunstmøtet som arbeidsform. Samtidig som denne holdningsendringen skjedde, kunne Philip registrere medelevenes nye innstilling overfor ham. Fra å få liten oppmerksomhet (de andre hadde mer enn nok med å forholde seg til sine egne og hverandres ytringer) mottok han positiv, anerkjennende tilbakemelding på seg selv via sin ytring i loggboken – og ved at han selv presenterte det han hadde ytret der.<sup>18</sup>

Et annet meget tilbakeholdent barn trengte også tid før hun selv våget å lese det hun hadde skrevet og presentere det hun hadde tegnet. Første gang denne piken, Iman, tok ordet og dessuten viste arbeidet sitt, begynte noen av de andre å klappe. Jeg tolket klappingen blant annet som uttrykk for spontan, men samtidig vår oppmerksomhet og anerkjennelse av Imans overskri-

---

**17** Før jeg startet museumsbesøkene med disse barna, ble det avklart at alle i klassen skulle være med første gang. Deretter kunne de velge om de ville være med eller følge et alternativt opplegg på skolen sammen med barn fra parallellklassen (som de ofte var sammen med, som såkalt stor- eller trinnklasse).

**18** Da barna noen dager senere kommenterte hverandres logger på skolen, trakk flere av dem nettopp frem Philips tekst som noe de syntes var spennende å snakke mer om. Da hadde hele klassen fått hver sin kopi av alle loggene; språkvasket og maskinskrevet av undertegnede. (Jfr loggtekstene som er gjengitt i *Fjerde kunstmøte*.)

delse av sin egen grense for selveksponering. Til tross for at flere av barna syntes blottet for sjenanse ved å presentere seg selv og sine subjektive utregjøringer i kunstmøtene, hadde trolig flere av dem en eller annen gang kjent en liten snikende uro i magen i lignende situasjoner. Ved å observere Iman, gjenkjente de noe de hadde opplevd selv. Slik ble de oppmerksomme på Imans sjenanse og deretter hennes overskridelse i forhold til denne følelsen og motstanden den representerte.

Som Hegel, omtalte også Dewey motstand (*resistance*) som forutsetning for refleksjon (AaE:45). Motstand innebærer det moment som spesifiserer en bestemt erfaring som betydningsbærende – som signifikant – i Deweys tekst (AaE:41). Det er slik fordi motstand gjør det mulig å skille en bestemt erfaring fra en generell, uopphørlig og ureflektert erfaringsstrøm. Dewey fremhevet videre at motstand akkumulerer energi, og at selve forholdet mellom energier holdes oppe av interaksjon mellom motsatte energistrømmer som samarbeider (AaE:155, 160-161). Perspektivet knytter jeg til forestillingen om energier som blir utløst i interaksjon mellom det enkelte barn og kunstobjektet så vel som mellom barna i kunstmøtene.

Løvlie har fremhevet Hegels idé om at “dialektisk erfaring begynner i forholdet mellom et subjekt og et objekt; det finnes en gjenstand for en bevissthet, et fenomen for en observatør” (LL:71). I løpet av en dialektisk beskrevet dannelsesprosess kan denne gjenstanden tidvis endre status fra å være objekt og til å være subjekt. Fra subjektposisjon kan det igjen bli objekt, men da et objekt som ikke er helt likt det objektet det var tidligere i prosessen. Det samme gjelder kunstobjektets aktive betraktere. I Hegels terminologi heter det da at her skjer en oppheving som samtidig hever det/de impliserte opp – til nye måter å tolke materialet på. Når så skjer, er det derfor ikke snakk om at noe oppheves i betydningen opphører, men at det/de impliserte inngår i nye sammenhenger.<sup>19</sup>

I min kontekst betraktes kunstobjektene vekselvis som subjekt og som objekt. De behandles som om de er den Andre, men også som et det; en ting. Kunst innebærer her det Hegel kalte *Gegenstand*. Hegel konkretiserte *Gegenstand* som en forutsetning da han beskrev fenomenet *anerkjennelsens dialektikk* i det gjensidige avhengighetsforholdet mellom de to posisjoner han kalte herredømme og trelldom (heretter referert til som herre-trell) under hovedtemaet kalt *Selvbevisstheten*; om dens tilblivelse, og om selvstendighet

versus uselvstendighet (ÅF:118ff/PhG:145ff). Hegel skrev her om *selvets fremmedgjøring av seg selv som negasjon og objektivasjon*. Ved å gjøre seg fremmed for seg selv ved å ytre seg gjennom et utvendiggjort objekt (objektivasjon) eller et språklig utsagn, muliggjør selvet så å si sin egen konkretisering. Selvets visshet om seg selv fremgår dermed ikke ut av noe fremmed – (ÅF:127/PhG:161). Objektivasjon kan komme til å omfatte både det å gjøre noe til en gjenstand (tinglig-gjøring) og det å ytre – som å utsi – noe. Sagt anderledes innebærer danning, ut fra Hegels tekst, vekslende referanse til subjekt- så vel som objektposisjon i henholdsvis samme person og i kunstverk.<sup>20</sup> Jeg bruker i hovedsak ordet *ytregjøring* i fortsettelsen når jeg snakker om at barna ytret og dermed objektiverte seg gjennom sine ytringer i kunstmøtene.

Dewey snakket om tenkning som handling og som erfaring (AaE:37-38). I tanken kan den mot-stående gjenstand være individets forestilte gjenstand, som opponent eller hindring. Slik sett utgjør motstand også en såkalt indre faktor som er medvirkende i den enkeltes tankehandlinger “denn die Gewissheit ist sich selbst ihr Gegenstand” (PhG:137/ ÅF:113). Motstand kan, med andre ord, fremtre som ting, andre personer, noe jeg har laget, eller som mine egne tanker og – jeg vil legge til – følelser. Slik jeg perspektiverer kunstmøtene, er den ytre motstanden for den enkelte aktør først kunsten. Men motstand kan videre være ytringer fra klassekameratene. Motstand kan også frem-

---

<sup>19</sup> Hegels uttrykk *Gegenstand*, som i ÅF er oversatt med gjenstand og motstand, kan relateres til verbene *zu erheben* og *aufheben* i betydningene å oppheve, men også til det å *heve* noe *opp* i løpet av en prosess der en eller annen form for *motstand overvinnes* (ÅF:120/PhG:146). Derrida har påpekt *Aufhebung*-begrepet i Hegels tekst både som noe som løftes opp og dermed fremheves, men som også avløser, slik en soldat avløser en annen på vakt (Derrida 1982:78, note 12).

Anerkjennelsens dialektikk, slik Hegel beskrev dette ut fra forholdet mellom herre og trell, er ikke minst gjort kjent via Karl Marx (1818-1883). Marx benyttet dette i sine politisk motiverte samfunnsanalyser av forholdet mellom kapitalist og proletar i *Das Kapital* (1867-1894). Ut fra *Bildung*-tradisjonen er dette forholdet også relatert til forholdet mellom kultur og natur, der trelen kultiverer sin natur, men uten at det ekspliseres at trelen og herren anerkjenner hverandre som to selvbevisste og likeverdige. I løpet av den tiden han studerte og arbeidet i Jena (1801-1806) hadde Hegel gjort fremstøt mot en mer omfattende teori om anerkjennelse som imidlertid ikke ble utdypet i ÅF. Ut fra Løvlies tekster (LL, Løvlie 1992b) har jeg tillatt meg å spille videre på fenomenet anerkjennelsens dialektikk, relatert til forholdet mellom barn og kunst og barna imellom i kunstmøtene. I *Sjette kunstmøte* (i Appendiks II) belyses fenomenet anerkjennelsens dialektikk ved hjelp av Løvlies analyse (LL:93ff) og materiale fra Jon-Roar Bjørkvolds doktorgradsarbeid (Bjørkvold 1979a, 1979b, 1985).

<sup>20</sup> Jfr Dag Østerberg i innledningen til den norske utgaven av *Fenomenologien* (ÅF:13).



stå som barnets egne tanker og følelser, for eksempel Imans første angst og derfor motvilje mot å ytre seg i det offentlige rom (i *Tredje kunstmøte*). Barna anstrengte seg for å overvinne den motstanden de opplevde i kunstmøtene på synlig vis ved handlinger konkretisert som tegning, tekstskaiping og samtaleinnspill. Ved disse handlingene – som ytringer ved ytregjøringer – gikk de gjenstandene, som motstand, i møte. De forsøkte å overvinne det som i Hegels terminologi *sto dem i mot* ved at de omformet det. Samtidig kan vi si at de, i slike prosesser, (om-)formet seg selv.

I *Art as Experience* ble motstand knyttet til beskrivelser av kunst som erfaring ved hjelp av forestillingen om transformasjoner ved bevegelse, motstand og overskridelse (AaE:25). Motstand bidrar kort sagt til å virkeliggjøre en forandring, og motstand fra omgivelsene muliggjør slik sett selvets visshet om seg selv (AaE:59). Når det ytregjorte er tatt tilbake og reflektert, har aktøren bevirket til sin egen erfaringstilegnelse, og dermed utvikling og danning. Slik sett fremstår en viss motstand som nødvendig for å kunne definere hendelser som erfarings- og dermed dannelsrelevante. Ut fra et pedagogisk ståsted kan vi dermed si at motstand er det som muliggjør læring og erkjennelsesutvidelse. Motstand er representert ved det ukjente som eleven anstrenger seg for å fatte og gjøre seg fortrolig med. Ut fra et dannelsperspektiv blir det avgjørende, men uforutsigbare, hvordan barnet håndterer den motstanden det møter.

#### 1.1.4 ALLMENN GYLDIGHET

Forestillingen bak ideen om at kunstmøtene er spesielt godt egnet til å belyse sentrale momenter ved prosesser der danning skjer, er eksplisert i Hegels omtale av kunst så vel som i Løvlies rekonstruksjon av Hegels danningsteori som en teori om erfaring (HsE:22-23, LL:38). Jeg forsøker å omtale kunstmøtene som katalysatorer for et dialektisk, erfaringsbasert dannelsperspektiv. Det gjør jeg ved å utdype hva som skjer med det enkelte barn i bestemte kontekster. Samtidig mener jeg at strukturen i prosesser jeg da retter oppmerksomheten mot, kan belyse allmenne prosesser. Løvlie fremhevet også selv strukturen i dialektikken ved måten han selv strukturerte teksten i LL.<sup>21</sup> Jeg fremhever kunstmøtebarnas individuelt opplevde situasjoner som spesielle og med betydning for den angjeldendes egen utvikling der og da.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Jfr LL, kapittel II, der Løvlie beskriver dannelsprosessen som utvikling av forskjellige forhold: Først forholdet mellom barnet og familien, dernest mellom elev og skole og til sist som forholdet mellom individ og samfunn.

Samtidig kan forløpet, men også delvis innholdet i de individuelle hendelsene jeg beskriver, tenkes å representere noe gjenkjennbart i og for den Andre; for de andre barna som også involverer seg i kunstmøtet.<sup>23</sup>

Som Hegel, fremhevet også Dewey det interaktive moment – det jeg utdypet som *kunstutøvelse* – fremfor perspektivet som begrenser kunst til et avgrenset og avsluttet produkt (AaE:162). Ut fra perspektivet jeg inntar, blir den aktive billedbetrakters medvirkning i sin egen dannelseshistorie å forstå som en evig pågående prosess. Og denne prosessen foregår på flere nivåer; i den enkelte og mellom den enkelte og omgivelsene. Slik dannes ikke bare den enkelte, men også gruppen den enkelte er virksom i. Løvlies bruk av dannelsesbegrepet, slik han leser det ut av Hegels tekster, er videre influert av ideer fra den tyske Frankfurterskolen. Det gjelder spesielt momenter herfra som er videreutviklet av Jürgen Habermas fra og med 1960-tallet. Habermas' teori vektlegger *samtalens* betydning for utviklingen mot stadig bedre argumenter; stadig nye måter å formulere problemstillinger og deres løsningsforslag på.<sup>24</sup> Kunstmøtebarna forholdt seg først og fremst til billedkunstens “utsagn”, som imidlertid først vil si hva de selv tolket som kunstens utsagn. Dette vil jeg komme tilbake til og utdype i de påfølgende kapitler. Men de forholdt seg også til hverandres ytringer om kunsten, og tolket dem. Nettopp ved at aktiviteten plasseres i det offentlige rom, rettes ikke fokus kun på den enkeltes enetale, men utvides til å omfatte et interaktivt fellesskap i kunstmøtene. At det som

---

22 Med situasjon menes her den kontekstuelle helhet vi erfarer eller bedømmer ut fra, enten det gjeldet objekter eller hendelser. Løvlie viste til hvordan Dewey påpekte at en situasjon – relatert til pedagogikk – gir muligheter samtidig som den begrenser, og hvordan situasjonens begrensninger minsker graden av kompleksitet slik at aktørene får mulighet til å definere og prøve ut løsninger i forhold til situasjonens utfordringer. “Situasjoner i flertall fremstår som konkrete sammenhenger vi kan tre inn i og ut av. (. . .) Situasjon i entall betegner derimot et fundamentalt trekk ved kontinuitet: det at ting og personer, hendinger og handlinger alltid er og må være situasjonsbestemt” (Løvlie 1989:159).

23 Jfr Hegels henvisning til det allmenne som det sanssemessige (ÅF:88/PhG:104) og dermed individuelt erfarte.

24 I Habermas' utvikling av uttrykket *praktisk erkjennelsesinteresse* vektlegger han betydningen av det gjensidige forholdet mellom teori og praksis som gjenkjennes i Deweys og Hegels tekster. Jfr Habermas 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns*, og Habermas i Kalleberg (red) 1999: *Kraften i de bedre argumenter*. I *Den estetiske erfaring* kritiserer imidlertid Løvlie Habermas for å ikke tenke hegelsk (som her vil si dialektisk), men derimot for å være låst i formalprosedyre – og for å ikke slippe den poetiske erfaring til i sin sterkt vitenskapelig styrte *diskurs* (Løvlie 1990:13). I samme artikkel presenterer Løvlie det han kaller *den estetiske samtale*, men uten at han utdypet hva en slik samtale innebærer i praksis. Sistnevnte er noe av det jeg prøver å belyse i denne avhandlingen.

skjer her, igjen får betydning for den enkelte deltaker, synliggjøres i kunstmøtene. Det handler med andre ord om en stadig perspektivveksling mellom del og helhet som gjensidig forutsetter og påvirker hverandre.

Fenomenet berøres, men ut fra en annen innfallsvinkel, ved Rortys beskrivelser av den mennesketype han kaller *the ironist* (RR:73ff) – sammen med hans karakteristika av en poet (*a poet*) som “one who makes things new” (RR:13). Dertil omfatter denne mennesketype de filosofene som Rorty hevder at står for *utopian politics* (RR:3), og de han kaller “*innovative artist[s]*” (RR:4). Rorty retter herved sin lesers oppmerksomhet mot verdien av å se etter nye, kreative måter å omtale noe på fremfor å søke etter gamle sannheter.<sup>25</sup> Jeg relaterer slike karakteristika til mange av skolehverdagens “små” poeter, fordi innovativ handling er ett blant flere kjennetegn ved det som skjer i prosessene jeg viser til i kunstmøtene. Et vesentlig poeng i Rortys fremstilling her, er at den som forsøker å se og si noe på nye måter, trenger respons fra den Andre for å finne ut om de nye måtene å se og si noe på kan ha betydning utover fascinasjonen og gleden ved å formulere noe på nytt.

*Ingen* av barna fra *Første kunstmøte* som var til stede var *likegyldige* til det som ble sagt, selv om ikke alle 24 tok ordet i klasseromsamtalene. I tillegg til det som ble sagt, viste det enkelte barn ulike former for engasjement ved forskjellige kroppslige uttrykk. Lærer tolket disse som uttrykk for overraskelse, skepsis eller – ikke minst – *fryd* over hverandres forslag, gjenkjennelse i utsagn som ble presentert, glede over å ytre noe de andre bifalt og så videre. Vi kan si at de spontant laget små ekstra episoder til bokens tekst ved sine reaksjoner overfor bokteksten og relieffet. De realiserte en blanding av fantasi og virkelighet i dialektisk samspill mellom de to kunstuttrykk soom de fikk seg forelagt; bokteksten og relieffet. Det gjorde de ved at den ene tok den Andres utspill og bygget videre på kameratens forslag. Et par ganger var det tilløp til uenighet. Da kunne en tredjemann komme inn i disputten og “hjelp historien videre” med et overraskende nytt forslag som ble annektert av de andre.

Danningspotensialet i kunstmøtene omfatter i korthet det individuelle og det allmenne, slik danning ble tematisert i *Fenomenologien*. Den handlet om

---

<sup>25</sup> Ifølge Rorty er sistnevnte betegnende for den tradisjonelle vitenskapsmannens aktivitet. Imidlertid benytter Rorty seg selv av sin egen mulighet til nettopp å kritisere sine filosofiske forgjengere så vel som samtidige (spesielt de han mener representerer metafysikkens perspektiver) for å få sine egne perspektiver frem i *sin* tekstproduksjon (som for eksempel i RR:74ff).

erfaringstilegnelse i den enkelte, men der denne prosessens strukturelle forløp dessuten kunne beskrives ved å vise til konkrete trekk som også kan gjenkjennes ved beskrivelsen av danningen av en gruppe. På Hegels tid handlet denne gruppedannelsen om den unge, preussiske nasjonalstats danning. I min kontekst er gruppen i første omgang en skoleklasse eller en enda mindre gruppe barn.

Slik dialektikkens bevegelser omtales i min tekst, handler det om en måte å beskrive hendelser og prosesser som skjer på flere nivåer eller områder – og der det kan skje endringer samtidig på disse forskjellige områdene som har en viss tilknytning til hverandre. Dette forsøker jeg å utdype ved modellen av en *sirkel av sirkler*, spesielt i 1.3.4 og ved Figur 3A.

#### 1.1.5 DANNING I NY KONTEKST

Ifølge de gamle, tyske *Bildung*-teoretikernes kontekst kan vi kort si at danning handlet om en avgrenset prosess der eleven tilegnet seg dobbeltperspektivet i det å se det ulike i det like ved hjelp av historien. Dette tenktes – paradoksalt nok – erkjent ved at det ble skapt avstand mellom eleven og det stoffet eleven skulle dannes til og ved. Avstanden gjaldt både tid og sted: Tekstene barn og unge den gang ble anbefalt å fordype seg i som “det ulike og unike”, var klassisk litteratur, men også mer samtidsrelaterte romaner som for eksempel engelskmannen Daniel Defoes populære fortelling om den skipbrudne *Robinson Crusoe* fra 1719.<sup>26</sup> Herved forholdt edukanden seg til fortiden og til eksotiske steder, men etter hvert slik at disse ikke lenger kun var modell til etterfølgelse for nåtiden. De fungerte like mye som “en provokasjon til å tenke alternativt og nytt” (Løvlie 1998:15).<sup>27</sup>

Den flerkulturelle livssituasjon som kjennetegner hverdagen til barna i *Andre* til og med *Femte kunstmøte* tilsier at barna ikke trenger å bevege seg langt bort

---

<sup>26</sup> Hegel refererte til denne romanen i en av sine *Gymnastaler* som han årlig var forpliktet til å holde den tiden han var rektor ved gymnaset i Nürnberg. I *Gymnastalen* fra 1809 fremhevet Hegel Defoes roman som dannelsesrelevant fordi den, i sin eksotiske kontekstuering, fremsto som fremmed. Nettopp denne fremmedhet fremstår som forlokkende – som noe ukjent leseren må anstrenge seg for å gripe og konkretisere i forhold i sin livsverden (Løvlie 1999:58-59).

<sup>27</sup> I Tyskland var behovet for å tenke i nye kontekster særlig aktuelt mot slutten av 1700-tallet. Nye utfordringer oppsto i forbindelse med opprettelsen av en nasjonalstat med felles språk og kultur med utgangspunkt i en rekke små fyrstedømmer og noen frie (borgerstyrte) byer. Nasjonens danning utspilte seg i “et samtidig filosofisk, politisk pedagogisk prosjekt, forent i *Bildung* (...) i spenningen mellom det greske idealet som oppfylt fortid og det tyske idealet som mulig framtid” (Løvlie 1998:15).

(til fremmede land eller inn i bøker eller filmer som beskriver eksotiske steder eller mennesker) for å møte kulturell anderledeshet. Ut fra et kulturelt perspektiv kan hverdagen disse barna lever i dessuten betegnes som sterkt endringspreget. I motsetning til den klassiske forestilling om dannelse som en lineær prosess med gjenkjennelig start og avslutning og forholdsvis klare forventninger til hvordan midler, prosess og produkt (den ferdig utdannede) kunne gjenkjennes – ikke minst ved synlige tegn som eksamenspapir og formell status – kan vi si at dagens dannelsprosesser aldri tar slutt. Løsningsmulighetene er heller ikke å finne ved å følge én (forut-)bestemt vei. Den enkeltes manifestasjon av seg selv og tilhørighet til mål og midler må stadig reorganiseres og fornyes; den må så å si gjenerebres – igjen og igjen – og manifesteres ved at ofte forholdsvis uforutsigbare hindringer overvinnnes (Ziehe og Stubenrauch 1983). Og overvinnelsene er alltid midlertidige fordi omgivelsene, herunder ny informasjon, stadig utvikles og endres og derfor uopphørlig fordrer nye løsninger i situasjoner den enkelte ikke har forhåndsavklart beredskap for å takle. Hvor de nye overvinnelsene fører hen, er sjelden forutsigbart. Det handler ikke lenger kun om prosesser som beskrives lineært, men også om situasjoner karakterisert nærmest som en permanent uro; som *differens* (Løvlie 2000:226). Endringspresset kan sies å komme “innenfra”<sup>28</sup> barnet selv så vel som “utenfra”, fra barnets omgivelser. Videre kan det gjelde den enkelte så vel som den gruppe den enkelte skal virke i. Tilløp til en slik situasjonsbeskrivelse påpekte Løvlie i sine tidligere analyser av *Fenomenologien*, blant annet ved å si: “Enhver forståelse og ethvert kunnskapsresultat er en form som innholdet straks gjør opprør mot og vil frigjøre seg fra. Den bestemte negasjon ligger i saken selv, dvs. det faktum at livet er i bevegelse og forandring” (LL:75). Fremfor alt aktualiseres Hegels tekst i forhold til det jeg etter hvert vil fremheve som et revitalisert dannelsperspektiv der Hegel skrev at bevisstheten ikke fremgår

som et resultat som skulle ha sin tilblivelse bak seg. Bevisstheten er snarere selv *den absolutte dialektiske uro*, denne blanding av sansemessige og tenkte forestillinger hvis adskiltheter faller sammen og hvis likhet på ny blir oppløst, for denne *likhet* er selv (157) en *bestemthet* overfor det *ulike* (ÅF:127/PhG:161).

---

**28** Det indre presset kan være indirekte på det vis at barnet for eksempel føler at det må ordne opp i eller ta stilling til de fleste spørsmål, for eksempel spørsmål som angår etikk og moral, uten å kunne støtte seg til en udiskutérbar autoritet.

Oppsummert gjenkjennes nødvendigheten av å tenke nytt i kunstmøtebarnas hverdagsliv, der de stadig befinner seg i situasjoner som fordrer etiske så vel som estetiske avgjørelser som ikke lenger kan tas på bakgrunn av en felles kulturell forhistorie. Den kulturelle uvissheten som preger hverdagen til mange småskolebarn i dag, fordrer med andre ord nye tilnærminger til fenomenet danning (Aasen og Haugaløkken 1994). Jeg forsøker imidlertid å vise hvordan noen elementer fra danningstradisjonen fremdeles kan være nyttige når vi vil omtale hva som skjer i kunstmøtene jeg viser til.

## 1.2 ERFARING

Det engelske språk mangler et ord som tilsvarer det norske *opplevelse*. Det kan være en av grunnene til at Dewey tilla uttrykket *experience* så vidt inngående oppmerksomhet da han skulle spesifisere *kunst* som erfaring i *Art as Experience*. Opplevelse og erfaring brukes ofte om hverandre i hverdagstalen på norsk. Inntil videre bruker jeg begrepet opplevelse om en hendelse jeg kan vise til, men ikke definere ved bruk av diskursens begreper. Spesielt knytter jeg opplevelse til den umiddelbare estetiske opplevelsen i bestemt form (*the esthetic experience*) slik det fenomenet defineres i *Art as Experience* – som en avgrenset, fullbyrdet prosess (AaE:35).

Overgangene mellom de ulike erfaringsformene Dewey tematiserte fremstår tidvis som temmelig utydelige. Han skilte mellom *en* erfaring og erfaring *generelt* (AaE:35), og han utdypet og diskuterte uttrykket en *estetisk* erfaring. En situasjons estetiske dimensjon og estetiske kvalitet ble forøvrig tillagt betydning i enhver situasjon og erfaring (AaE:38): Det er slik at det estetiske “cannot be sharply marked off from intellectual experience, since the latter must bear an esthetic stamp to be itself complete” (AaE:39).

Philip Jackson er blant dem som diskuterer Deweys bruk av betegnelsene *en* erfaring og erfaring i ubestemt form og forholdet mellom disse i *Art as Experience* (Jackson 1998:12ff). I den forbindelse skriver han at Dewey “allows for the possibility of being emotionally responsive to a situation without fully realizing it, which is to say, without bringing those feelings to a level of conscious awareness” (Jackson 1998:13). Og han fortsetter med å foreslå at “by becoming more closely attuned to the emotional dimensions of experience, by pausing to consider how we feel about the situation that we are in, no matter how dim that feeling, we effectively contribute to its transformation” (ibid). Med et slikt perspektiv kan vi si at deler av det som er med å utgjøre

menneskets selv medvirker til at det endres, at det foregår aktivitet og forsøk på vurdering på kroppslig nivå, men uten at den intellektuelle bevisstheten alltid er involvert. Dette kommer jeg tilbake til ved presentasjonen av modellen *Sirkelen av sirkler*.

Med utgangspunkt i begrepet kunst, ser det ut til at det som skjer i kunstmøtene kan omtales på minst to måter ut fra et dialektisk, *erfaringsbasert* danningperspektiv: Det ene perspektivet handler om å vektlegge hendelsene i kunstmøtene ved å vise til de eksperimentelle og prosessuelt uavsluttede erfaringsforløp der kunstmøteaktørenes aktive medvirkning og utprøvende holdning og handling settes i fokus. Denne innfallsvinkelen er i tråd med Deweys utdyping av begrepet erfaring slik han beskrev og brukte dette gjennom sitt øvrige forfatterskap, uten at det estetiske aspektet var spesielt fremhevet. I *Art as Experience* er dette perspektivet fremtredende der han omtaler kunst som *erfaringsprosess*. Det andre perspektivet beskrives ved det Dewey utdypet som *den* estetiske erfaringen; den ekstraordinære, avgrensede og skjellsettende opplevelsen. Denne opplevelsen kan man vise til som et konkret minne – uten at hva som skjedde må defineres fullt ut (jfr Mohammads første uttalelser i *Fjerde kunstmøte*). Fenomenet ser ut til å handle mer om en slags spesiell, kvalitativt registrerbar, men kun delvis beskrivbar tilstand. Den ble omtalt av Dewey ved henvisning til begrepene *rhythm* (rytme) og *transformation* (transformasjon), blant annet som “harmoni attained through rhythm” (AaE:14), som “the whirling flux of change” (AaE:16), og som “a universal scheme of existence, underlying all realization of order in change” (AaE:150).

Csikszentmihalyi og Robinson (1990:8) henviser til Deweys definisjon av *an esthetic experience* som karakteristisk for det fenomenet Csikszentmihalyi tidligere har introdusert ved betegnelsen *flow* (Csikszentmihalyi 2000).<sup>29</sup> *Flow* betegner en tilstand der aktøren så å si flyter med i sin egen rytme og er mest mulig til stede i den aktuelle aktiviteten. Tilstanden oppleves som attraktiv, og kan oppstå i tilsynelatende svært ulike gjøremål (fra fjellklatring til sjakkspill og poesiskrivning). I situasjoner betegnet som *flow*-tilstander er aktøren spesielt oppslukt i det som skjer, og definerer det å være i selve aktiviteten som noe attraktivt.<sup>30</sup> Både teorien om Deweys bestemte estetiske opplevelsestilstand og Csikszentmihalyis *flow*-teori fremhever betydningen av at følgende anerkjen-

---

<sup>29</sup> Jfr fotnote 13.

<sup>30</sup> Jfr tilstanden som beskrives i 2.1.4, der du er så involvert i det du gjør at du ikke bevisst er klar over hva du driver med så lenge du *er* i aktiviteten.

nes: “organic wholeness, and as such [was a modell of] the highest forms of organization in matter and consciousness” (Csikszentmihalyi og Robinson 1990:13). Som Dewey, medgir Csikszentmihalyi og Robinson også at det mer er snakk om *gradsforskjeller* enn om ulike strukturer hva gjelder skillet mellom skjellsettende erfaringer i bestemt form og hverdagens mange, mindre markante erfaringer (Csikszentmihalyi og Robinson 1990:76ff). I praksis kan forskjellene ved det som skjer innen de ulike erfaringene, slik Dewey avgrenset disse, ofte betegnes ved kombinasjoner og/eller nyanseforskjeller mellom dem.

### 1.2.1 FORELØPIG OPPSUMMERING:

#### TEORI OM DANNING SOM ERFARING I KUNSTMØTER

Uttrykket danning har røtter tilbake i antikken. Det ble gjenopptatt og vitalisert blant de tyske idealistene i løpet av siste halvdel av 1700-tallet under betegnelsen *Bildung*. I tråd med momenter nevnt over, fremhever denne avhandlingen danning som et dialektisk fenomen. Dannelsingsprosessen er omtalt som transformativ og refleksiv; ved ord som berøring, bevegelse, motstand, fremmedgjøring, overskridelse og forandring. Dette blir konkretisert ved beskrivelser og kommentarer til noe av det som skjer i møter mellom barn og kunst – ved henvisning til det jeg kaller kunstutøvelser i kunstmøter. Slik handling knyttes videre til fenomenet ytrejøring, en objektivasjon som innebærer midlertidig splittelse mellom subjektet og verden (“den ufullendte negasjon av annenværenen” i ÅF:126/PhG:159).

Til tross for motstanden og usikkerhetsmomentene som kunstmøtebarna erfarte, fremsto anstrengelsene i kunstmøtene som noe interessant og givende for mange av aktørene. Det var slik at flere av de deltakende barna oppviste entusiasme og tegn på glede fremfor tvil (som Hegel fremhevet i ÅF:65/PhG:72) mens de jobbet med loggbøkene – og da de presenterte sine arbeider for hverandre.

Vel vitende om at omstendighetene er anderledes i dag, prøver jeg ut momenter fra *Bildung*-tradisjonen for å se om jeg fremdeles kan benytte og dertil aksentuere trekk herfra i mitt prosjekt når jeg fokuserer på hendelser jeg kaller dannelsingsvirksomme; kunstmøtene og kunstutøvelsene som skjer der. Begrepet danning knyttes, som alt sagt, til erfaringsbegrepet slik sentrale trekk ved dette ble utdypet av Dewey i *Art as Experience* – og slik det brukes i flere av Løvlies tekster. Dewey opererte imidlertid med det jeg vil betegne som flere utgaver av erfaringsbegrepet i *Art as Experience*. Jeg forsøker i utgangspunktet å skille mellom følgende:



- 1 - erfaring som en fullendt estetisk erfaring, det vil si som en umiddelbar, eksepsjonell opplevelse,
- 2 - erfaring som noe som refererer til en eksperimenterende, utforskende og grensesprengende prosess som først avsluttes ved ettertidens bevisste refleksjon over det som er gjennomlevd – men der denne etterrasjonalisering alltid innebærer kimen til nye bevegelser og fremtidige anstrengelser, og
- 3 - erfaringsbegrepet brukt ved henvisning til kroppslig registrerte, men ikke bevisst reflekterte hendelser; som u-egentlige erfaringer ut fra Deweys *Art as Experience*-tekst så vel som ut fra *Fenomenologien*.

### 1.2.2 DET FØRSTE (“SØTE” ELLER “SURE”) MØTET <sup>31</sup>

Som en innledning til ideen som presenteres i neste hovedavsnitt, ideen om at mennesket innebærer ulike områder for erfaringstilegnelse og lagring av disse, foreslår jeg at vi tenker oss følgende: Fra barnet unnfanges og til det fødes og har levd cirka seks-syv år, gjennomlever det de fleste situasjoner definert som nye, følelsesbaserte konstellasjoner og konfrontasjoner med omgivelsene for første gang. Det skjer vel og merke først og fremst innen et opplevelsbasert fremfor begrepsfestet erkjennelsesområde. Deretter kan vi si at det barnet foretar seg i høy grad fungerer som gjentakelser – metaforisk beskrevet som parafraser over en kjent melodi; *det første møtet*. Det første møtet henspeiler da på de ganger barnet opplever en situasjon for første gang og selv lagrer denne opplevelsen (i motsetning til de nedarvede, artsspesifikke refleksreaksjoner det vises til i kapitlet om emosjoner). Dette innebærer at de fleste av de situasjoner barn kommer opp i på skolen vil minne om noe de allerede har opplevd – om enn i en annen form og, selvsagt, i en annen kontekst enn for eksempel kunstmøtet (som skjer i skolens regi). Det er, med andre ord, ikke snakk om *a priorisk* kunnskap (2.2ff), men om noe opplevd – om enn ikke alltid bevisst reflektert. Jeg utfordrer min leser til å forholde seg til dette postulatet som tankeeksperiment til hjelp for å nærme seg en beskrivelse av hva som skjer i kunstmøtenes *kunstutøvelser*, – fremdeles ut fra et dialektisk, erfaringsbasert dannelsesperspektiv.

Forestillingen om *det første møtet* innebærer følgende: Når småskolebarna i kunstmøtene presenteres for et kunstobjekt og utfordres til subjektivt å ytre

---

<sup>31</sup> Hvorfor det kan betegnes ved metaforene “sur” eller “søt”, synliggjøres ved henvisning til “høyre” og “venstre side” i Figur 3A (1.3.4), nærmere bestemt ved stikkordene som betegner følelser på de to “sidene” i en *sirkel av sirkler*.

seg i det offentlige rom om dette – og dermed samtidig utsi noe om seg selv – betyr ikke det at de presses inn i situasjoner som er hundre prosent fremmede for dem. De har allerede gjennomlevd det vi kan kalle en første livsfase eller syklus. Det de heretter opplever vil da innebære at de kan gjenkjenne noe i den aktuelle situasjonen ut fra tidligere registrerte persepsjoner. I det minste vil de kunne oppfatte en flik av en situasjon som kan koples til en relasjon som i sin tid har frembrakt en følelse i den enkelte. Barnet kan gjenkjenne koplingen mellom tidligere opplevd persepsjon og følelse uten at det dermed må kunne definere hverken følelsen eller situasjonen følelsen først fremkom i. Enkelte hendelser vil kunne være mer fremtredende enn andre i avgrensede kontekster (tid, sted, kulturell – for eksempel etnisk-, kjønn-, eller klasseavgrenset – kontekst). Like fullt oppfordrer jeg til at vi *tenker oss* at barn med ulik kulturell bakgrunn har gjennomlevd relasjonsfunderte følelser som er universelle i den forstand at de er gjenkjennbare for mennesker over en viss alder, om enn i ulik styrkegrad, – uavhengig av etnisk og kulturell bakgrunn. Om *det første møtet* føltes bra – som noe ønskelig i ettertid – eller som det motsatte, vil kunne influere på hvordan lignende hendelser i fremtiden vil føles; som “søte” eller “sure”. Sistnevnte vil de fleste da forsøke å unngå å engasjere seg i (jfr Philips første reaksjon i *Tredje kunstmøte*). Følelsesbaserte erfaringer fra slike “første møter” influerer med andre ord på barnets fremtidige handlinger.<sup>32</sup>

### 1.2.3 ÅRVÅKENHET

Det engelske ordet *awareness* kan, ifølge ordboken, benyttes synonymt med *consciousness* (bevissthet), og det kan oversettes med viten, bevissthet og våkenhet. Det dreier seg med andre ord ikke om noe som skjer rent mekanisk – som ureflektert rutine – men om noe som registreres innen en eller annen form for bevissthet. Dermed kan det høre til kategorien *erkjennelsesform* slik det skal utdypes i neste hovedavsnitt (1.3). *Awareness* brukes for å vise til en form for (be-)vissthet som tenkes å fungere som en form for interaksjon som er anderledes enn den begrepsbaserte, men som like fullt synes å kunne omtales som en form for bevissthet. Følelse handler for eksempel slik sett om at noe i organismen ytrer noe, men i en annen kommunikasjonsform enn den symbolsystembaserte.

Erkjennelse ved erfaring i Deweys bestemte form handler om bevisstgjøring i forhold til hvordan vi sanser og persiperer – og hvordan disse inntrykk

---

<sup>32</sup> Men dog uten at dette dermed må innebære noe endelig forhåndsbestemt eller uforanderlig.

samtidig veves sammen med emosjoner og tanker til noe reflektert nytt. Det handler om sansning som blir med i et relasjonelt spill med andre sanseinntrykk og momenter. Sammen kommer så disse til å utgjøre noe transformert og anderledes. Samtidig er det slik at “in much of our experience our different senses do not unite to tell a common and enlarged story. We see without feeling, we hear, but only second hand report, second hand because not reënforced by vision. We touch, but. . .” (AaE: 21). Ut fra dette siste perspektivet – når vi ser uten å *se* – innebærer ikke sansningen i seg selv en erfaring – fordi sansene registrerer og kan reagere automatisk.<sup>33</sup> Følelse definert som fysisk fornemmelse og som et synonym til *emotions* i Deweys tekst, forutsetter derimot bevegelse og *awareness* når det knyttes til det bestemte, estetiske erfaringsbegrepet. Jeg forsøker i det følgende å skille mellom en bevisst, intellektuelt begrepsbestemt og reflektert bevissthet, og ikke bevisste, eller u-bevisste (be-)vissheter. De ikke bevisste eller ubevisste vissheter ser ut til å handle om en slags *awareness* og *knowledge* som er registrert og vurdert, men uten at den begrepsreflekterte bevissthet har vært virksom. *Awareness* er da et begrep som omfatter en form for somatisk visshet som ikke er bevisstgjort.

Det er tidligere påpekt at mange barnegrupper i norsk grunnskole i dag er preget av en flerkulturell virkelighet. Den felles kulturelle referanse barna i 2C fra *Første kunstmøte* forhold seg til, kan derfor ikke lenger benyttes i samme grad, fordi den i liten grad fins. Dét fordrer at felles referanser i høy grad skapes i de mange, lokale kontekster, for eksempel i den enkelte barnegruppe. Jeg antyder likevel at det i de flerkulturelle barnegruppene kan fremtre visse subjektivt opplevde *lignende* – men ikke identiske – referanser, og at de kan tenkes å være virksomme i og mellom barna; som en slags udefinert, men følbart *awareness*. Videre antyder jeg at disse referansene kan aktiveres i kunstmøtene, og at de kan refereres til og fungere som en viss form for felles opplevd oppfatning. Det kan tenkes å være slik til tross for barnas ulike forhistorier og språklige bakgrunn – fordi opplevelsene jeg sikter til, handler om følelser fremkommet i relasjonelt pregede hendelser. Hvem som var involvert i hendelsen, eller hvor hendelsen som bevirket at de aktuelle følelsene utspant seg, må imidlertid ikke være like i de enkeltes biografi. Følelsene må heller ikke

---

<sup>33</sup> Dewey illustrerte dette ved å vise til de som følger en guide gjennom et kunstgalleri og “ser” kunstverkene uten å kople til den estetiske dimensjonen, det vil si uten å involvere “the whole organism and the objects” (AaE:54).

være begrepsmessig identifiserbare når de aktiveres. Dette vil jeg forsøke å utdype i løpet av avhandlingen, som ett blant flere dannelsingsvirksomme momenter i kunstmøtene. Fenomenet tillegges betydning fordi det kan se ut til å handle om muligheter for en slags samstemthet mellom kunstmøtebarna, som en måte å være sammen på, uavhengig av deres kulturelle, spesielt språklige, forhistorier, uavhengig av deres diskursive erfaringer. For å få frem hva dette perspektivet kan innebære, presenterer jeg modellen *Sirkelen av sirkler*:

### 1.3 SELVET SOM EN *SIRKEL AV SIRKLER* - Sas

I et erfaringsforløp er det slik at “The self acts as well as it undergoes” (AaE:246). *The self* omtaler jeg vekselvis som selvet og som subjektet i fortsettelsen.<sup>34</sup> Dette handler ikke om noe fast, forutbestemt og derfor uforanderlig i forhold til subjektets utvikling. Subjektet forstås snarere som en enhet bestående av ulike faktorer som interagerer med hverandre og omgivelsene. Bevegelsene som interaksjonene innebærer, fører stadig til at noe fusjoneres til nye erfaringer på en uforutsigbar; flertydig og ikke-lineær måte. Subjektet, som sitt selv, er medvirkende årsak til og inngår dermed som absorbert i det “produktet” som erfaringsløpene er med å utgjøre.

Som en hjelp for å belyse og kommunisere om noe av det som skjer når erfaringer utvikles og barna danner seg selv i interaksjon med kunsten og hverandre, vil jeg presentere en modell jeg har kalt en *sirkel av sirkler*.<sup>35</sup> Hvordan det enkelte barn – som subjekt – eller, mer nyansert sagt – hvordan “sider” eller områder i subjektet fremtrer i kunstmøtene, er avhengig av flere momenter. Min intensjon er at modellen bidrar til å synliggjøre noen virksomme momenter innen det vi kan forestille oss som erkjennelsesvirksomme områder og aktiviteter i det subjekt som handler i kunstmøtenes kunstutøvelser. Mer spesifikt håper jeg at *Sirkelen av sirkler* kan bistå oss i våre anstrengelser for å innse at det skjer ting vi nettopp *ikke kan* adskille og defi-

<sup>34</sup> Ordet *self* er ikke oppført i AaEs indeksliste. Det er heller ikke ord som kan oversettes til *subjekt*, *individ* eller *person*, og disse er heller ikke fremhevet i Deweys øvrige forfatterskap. Jeg har søkt meg frem til steder i AaE-teksten der termen *the self* eller dets “nære slektninger”, for eksempel *selfhood* – men også *personality* og *individuality* – er brukt. I *Filosofiske undersøkelser* trakk Ludwig Wittgenstein sammenligninger mellom likheter ved forskjellige språkspill og gjenkjennbare trekk blant slektninger (Wittgenstein 1997: § 65-67).

<sup>35</sup> Formuleringen *sirkel av sirkler* er annektert fra den franske samtidsfilosofen Jean-Luc Nancys formulering “circle of circles” relatert til Hegels tekster (Nancy 2002:17-18). Formuleringen utdypes i 1.3.3.

*ner der og da*, i kunstmøtene. Innen en danningsteoretisk kontekst relatert til grunnskoleaktiviteter kan vi likevel ønske å fatte mer av dette, blant annet fordi det som skjer, medvirker til barnas individuelle oppfatninger av seg selv og sine omgivelser. Dermed er det med å utgjøre noe som vi, i alle fall tidvis, kan registrere *konsekvensene* av ved å observere barnas handlinger.

I interaksjon mellom kunstobjekt og kunstbetrakter tenkes at det skjer en form for anerkjennelsens dialektikk i den forstand at der skjer vekslinger med hensyn til hvem som innehar henholdsvis subjekt- og objektposisjon – . Det innebærer, kort sagt, at de to posisjoner (herre og trell i Hegels tekst, kunstobjekt og dets aktive betrakter i kunstmøtenes kontekst) trenger hverandre for å kunne konkretiseres som noe virkelig og virksomt. Som en form for konkretisering av fenomenet anerkjennelsens dialektikk kan vi si at kunstmøtebarna får sin eksistens konkretisert og utdypet gjennom den erfaringsprosess kunstutøvelsesaktiviteten er. Ut fra modellen *Sirkelen av sirkler* kan vi da si at alle de tre områdene i selvet som jeg beskriver ved denne modellen aktiveres i kunstutøvelsene. Videre fremstår kunstens identitet – som kunst – som avhengig av interaksjon med den aktive betrakter i kunstmøtene.<sup>36</sup> Posisjonsvekslingene muliggjør med andre ord utvikling av betrakters bevisste eksistens. Dette handler om det jeg definerer som interessante aktivitetsområder i kunstmøtene; om forhold som tidvis kan vises til som tomrom eller *blind spots* der uforutsigbare ting kan fremtre; som krefter hvis spill blant annet utgjør “den persiperende forstand”; som en abstrakt og derfor ikke bevisst, men like fullt virksom forstand (ÅF:89/PhG:105). I sin Fortale til *Fenomenologien* viste Hegel til det han gav betegnelsen det negative som det flere antikke tenkere oppfattet som “det tomme som det bevegende” (ÅF:45/PhG:39).

En *sirkel av sirkler*, heretter også omtalt som Sas, vil bli referert til i alle avhandlingens kapitler. Teoretisk er jeg spesielt oppsatt på vise til det fenomen at *Fenomenologiens* dialektikk og Deweys erfaringsbaserte kunstteori fungerer *både dialektisk og sirkulært* innen min kontekstuering. Modellen presenteres ved hjelp av tre hovedfigurer, hvorav Figur 2B er tiltenkt “hovedrollen”.

---

<sup>36</sup> I essayet *Forfatterens død* (Barthes 1994) understreket Barthes (kunst-)verkets eksistens som beroende av leser. Jeg fokuserer på forhold mellom kunstverk og aktiv betrakter. Arthur C. Danto belyser dette temaet ut fra en perspektivering som er mer direkte relatert til visuell kunst under tittelen *After the End of Art* (Danto 1997:4-5).

Med figurene i modellen vil jeg visualisere ideen om at det fins flere, her spesifisert til tre interaksjonsområder som fungerer som *topoi* for mulige transformasjoner når barn møter et kunstobjekt og lar seg fascinere og involvere i interaksjon med det. De tre forestilte, ulike områdene omtales som interaksjonsfelt i kroppen hvor det foregår erkjennelsesutvidelser. Disse erkjennelsesutvidelsene tenkes å stadig innebære transformasjoner som ikke skjer isolert, men influeres av og selv influerer på sine omgivelser; innad i subjektets respektive områder, og utad i de relasjoner subjektet interagerer med (kunstobjektet eller andre subjekter).<sup>37</sup>

Den første hovedfiguren, Figur 1, presenterer elementene; områdene jeg snakker om som symboler for tre erkjennelsesområder. Disse områdene er tillagt bestemte farger. Bortsett fra i Figur 1, der sirklene har kuleform, visualiseres og omtales de symbolske områdene som sirkler. Figur 1 antyder også en interaksjonsstruktur mellom subjekt og objekt eller et annet subjekt i subjektets omgivelser. Figur 2 er selve modellen i sin enkleste form. Figur 3 utdyper detaljer ved de to foregående. Før figurene spesifiseres, vil jeg beskrive karakteristika ved det jeg tenker meg som de tre erkjennelsesområdene som utgjør Sas, markert ved fargene *blått*, *grønt* og *oransje*.

### 1.3.1 PRESENTASJON AV DE TRE ERKJENNELSESOMRÅDENE

*Det blå området:* Det er dette området vi i dagligtalen kaller selvets *bevisste* nivå. Det innebærer alltid minner fra erfaringer på de to andre ikke bevisste områdene, de såkalte ikke-diskursive (*nondiscursive*), og somatiske (*somatic*) i ny-pragmatikeren Richard Shustermans terminologi (Shusterman 1992, 2000). Det er her, innen det begrepsfunderte området at vi handler *diskursivt* – fordi det bare er her vi er i stand til å beskrive de erfaringer vi gjør og hvordan vi mener at de foregår ved hjelp av *begreper*. Her opererer vi med abstraksjoner for konkreter ut fra forhåndsavtalte kommunikasjonsregler så vi kan metakommunisere. Handlingskompetanse på dette området innebærer å kunne forstå og gjøre seg forstått innen et bestemt, kommunikativt fellesskap. Det er her Deweys *experiences* i bestemt form fullbyrdes – de erfaringer som samsvarer med Hegels erfaring som bevisst reflektert, og dertil – ifølge Dewey – estetisk handling.

I *Fenomenologien* tematiserte Hegel hvordan selvet blir seg sitt selv

---

<sup>37</sup> Skjer det for eksempel en endring innen det diskursive området (jfr 1.3.1), bevirker det bevegelse og dermed endring på de to andre områdene, men uten at endringen på de to andre områdene må registreres bevisst.

bevisst gjennom en prosess som fører det fra en ubestemt og abstrakt, ren væren-tilstand (ÅF:75/PhG:82) og til en bestemt, konkret tilstand der selvbevisstheten er “refleksjonen ut av den sansemessige og persiperte verdens væren” (ÅF:113/PhG:137). Den begrepsbestemte erkjennelsesdimensjonen i Sas beror på de to andre, men kjennetegnes ved at den utvikles og utdypes i diskursen.<sup>38</sup> Diskursiv aktivitet utspilles ofte for å finne frem til bestemte svar eller konklusjoner på mer og mindre spesifiserte problemstillinger, for eksempel spørsmålene barna i 2C selv formulerte og diskuterte i *Første kunstmøte*. Men samtaler i dette området kan også innebære mer åpne spørsmålsstillinger; spørsmål det ikke alltid er mulig å finne noe endelig svar på. Sistnevnte spørsmålstype kan like fullt oppleves som engasjerende og selvutviklende. Det er trolig slik blant annet fordi aktørene *føler* at spørsmålene handler om noe som angår dem – på ett eller annet udefinerbart vis – og at de *opplever* at de berikes ved å forholde seg til temaene (og dermed til seg selv). Ett eksempel her er samtalen som utspant seg fra spørsmålet om hva som skjedde med hunden som døde i *Andre kunstmøte*.

Når fokus rettes mot den diskursive aktiviteten i kunstmøtene, vil jeg spesielt fremheve den mulige konsekvensen ved det å forsøksvis våge å eksponere seg ved noe som i seg selv fremstår eksperimentelt og uavklart – ved noe det kan vise seg at det ikke kun finnes ett korrekt tolkningsuttrykk for. Underveis i slike forklaringsøkende situasjoner prøves det ut ulike måter å kommunisere på ved bruk av symboler. Det kan skje ved at nye begreper eller metaforer konstrueres, slik for eksempel Anna i *Tredje kunstmøte* fant på betegnelsen “Naturvesen” og prøvde ut denne i samtalen med de andre barna uten at de andre tilstedeværende kunne påpeke nøyaktig hvor Annas idé til “Naturvesen”-metaforen kom fra. I kunstmøtene beveget deltakerne seg i dette *blå* området ved å skrive i loggbok og ved å delta i samtaler med hverandre.

*Det grønne området:* Dette ikke bevisste området kan – noe upresist – tenkes som et slags mellomnivå mellom det bevisste diskursive *blå* og det grunnleggende *oransje* området, – nesten som et slags midlertidig vakuum. Her skjer

---

<sup>38</sup> Jeg bruker uttrykket område fremfor plan eller nivå i fortsettelsen for å dempe en mulig tendens til å forestille oss at dette handler om en hierarkisk organisert struktur. Hegel definerte imidlertid selv sin teoretiske struktur i ÅF som hierarkisk ved sin utlegning om de fem dialektiske trinn, og der forestillingen om Ånden som absolutt vesen troner øverst. Slik jeg bestreber meg på å omtale dialektikk, må det imidlertid ikke være snakk om noe hierarkisk system.

aktivitet unndradd bevissthetens kontroll, men der momenter fra det bevisste begrepskonstruerende området er involvert. Persepsjon og ulike former for signaler og symboler inngår her i nye helheter som ikke må kunne tilbakeføres til noe avgrenset og bestemt innen hverken *det blå* eller *det oransje* området.

Sigmund Freud (1856-1939) er blant dem som har bidradd med diskursive begreper som gjør at vi i dag mener vi kan kommunisere om noe “tingløst” innen det bevisste, *det blå* området: På *det blå* kan vi snakke om forhold vi – nettopp ved bruk av Freuds metaforer som for eksempel *underbevisstheten* og *det underbevisste* – har funnet det plausibelt å henvise til.<sup>39</sup> Det Freud kalte drifter fusjoneres her, sammen med persiperte, “sosio-emosjonelle minner”,<sup>40</sup> men også med bestemte erfaringer. Fusjonene som skjer innen dette området, tenker jeg meg at fungerer som nye erfaringer *i ubestemt form* – fordi de ikke er bevisstgjorte, men like fullt innvirker på det som oppfattes og vurderes i det bevisste området. Likeledes tenkes de å kunne inngå i nye – i bevisst tilstand ukjente – relasjoner.

Freud mente i sin tid å kunne forklare årsaker til menneskers adferd, spesielt adferd som fremsto som unormal og ble definert som realisering av patologiske tilstander, med henvisning til aktivitet på dette visshetsområdet. Den sykes registrerbare tolkning av visse situasjoner ble omtalt som forklarbare virkelighetsforvrenninger som utspant seg her. Det betyr imidlertid ikke at det underbevisste først og sist forholder seg til patologiske forhold. I fortsettelsen velger jeg å bruke uttrykket ikke bevisst fremfor under- eller ubevisst, for å markere at jeg ikke opererer innen rammen for den psykoanalytiske tradisjon. Jeg nøyer meg her med å si at aktiviteter i dette ikke bevisste området har betydning for erfaring og erfaringsutvikling – og dermed blant annet for verdifastsetting – på det såkalte bevisste området (AaE:71ff). Innen dette *grønne* området influerer momenter fra de to andre områdene på hverandre på et vis som ikke fungerer lineært, men helhetlig.

*Det oransje området:* Dette fremstår lett som det sterkeste, det vil si det mest dominerende og dermed det mest innflytelsesrike fordi det – blant annet ut fra Darwins utviklingslære – er eldst og derfor mest innarbeidet (Darwin 1990, jfr

<sup>39</sup> Se Freuds “Metapsykologi Bind I” (1983): *Bemærkninger om begrebet det ubevidste i psykoanalysen* fra 1912, og *Det ubevidste* fra 1915.

<sup>40</sup> De vi med Hegel kan omtale som abstrakte og derfor ubestemte fordi de er uavgrensede (ÅF:75-76/PhG:82-83).



footnote 43). Det ser ut til å være et lite bevisst kontrollerbart visshetsområde. Mange av oss intellektualiserte mennesker som i stor grad er opplært til å forklare og eventuelt forsøke å endre situasjoner ved å handle diskursivt,<sup>41</sup> har problemer med å forholde oss til dette, som jeg kaller for det grunnleggende visshetsområdet.<sup>42</sup> Innen min kontekst kan det – metaforisk – plasseres som “det dypeste”.<sup>43</sup> Jeg tenker meg at dette kan knyttes til det området Dewey i sin tid omtalte som “what is most deep-lying and therefore the furthest below consciousness” (AaE:71).<sup>44</sup> Dette området er en forutsetning for de to andre områdene og de prosesser som skjer der. Det er dermed det mest gjennomgripende.<sup>45</sup>

---

**41** - slik Habermas har introdusert og stadig videreutviklet tradisjonen om diskusjonen om “det bedre argument” (jfr footnote 24). Forestillingen om den rasjonelle tanke og språkets sterke posisjon hva angår menneskets erkjennelse har også hatt en høy status via den såkalte *språklige vending i filosofien*. (Jfr Wittgenstein: *Filosofiske undersøkelser*, 1993. Tesen herfra om at vi ikke kan vite noe om det vi ikke har ord for, utfordres imidlertid, som jeg vil utdype i kapittel 3, av Deweys helhetsfokuserede erfaringsperspektiv.)

Den mer spesifikt “kroppslige” siden ved Deweys erfarings teori er ikke minst gjenopptatt og utdypet av Shusterman. Shusterman tematiserer det han kaller *somatic experience* som et fenomen som ofte har vært underkjent blant filosofer (Shusterman 2000, kapittel V: “Beneath Interpretation”, og Shusterman 1997 kapittel 6: “Somatic experience”, avsnitt VI). Shusterman utdypet sitt eget perspektiv på betydningen av kroppens erfaringer i filosofien med henvisning til det jeg utdypet i kapittel 3 som Deweys *mind-body*-perspektiv (Shusterman 1997:166ff). Her presenterer Shusterman noe jeg vurderer som et relevant synspunkt i forhold til mitt arbeid der han sier at bare fordi et tema (her kroppen som erkjennelsessted) ikke tradisjonelt har hatt status innen vestens filosofiske tradisjon de siste to tusen år, er ikke det ensbetydende med at temaet ikke kan være interessant ut fra et filosofisk ståsted.

Som Shusterman og Jackson (1998), påpeker også John J. McDermott Deweys interesse for kroppslig, ikke-kognitiv erfaring og forståelse i introduksjonen til samlingen av utdrag fra Deweys tekstproduksjon (McD:xxvii). Denne dimensjonen ved Deweys personlige liv så vel som hans offisielle virke er ikke minst konkretisert ved Deweys kontakt med F. Matthias Alexander (jfr Appendiks I).

**42** Hva som skjer her, er det først og fremst opp til nevrologer og biologer å beskrive etter hvert som deres undersøkelser på dette området utvikles. De siste ti år har ikke minst forskning og funn gjort ved undersøkelser av hjernen og dens funksjoner bidradd til at vi nå har en annen og mer nyansert forståelse av hjernens betydning både i forhold til emosjonelle og intellektuelle aktiviteter. Det kan jeg ikke begi meg inn på her.

**43** En naturvitenskapelig parallell kan være det som neurologene kaller reptilhjernen i populærvitenskaplig sjargong. I boken *The Emotional Brain* viser Joseph LeDoux blant andre til Paul D. MacLeans hjerneforskning (MacLean 1970) og til MacLeans inndeling i ulike områder (LeDoux 1998:98). Her omtales det området vi har felles med reptilene som det eldste.

**44** Dersom Dewey hadde hatt tilgang til den informasjon som neurologene kan arbeide med i dag, ville han trolig bragt forskningsresultater herfra inn i sin erfarings teori. I et brev til vennen Arthur F. Bentley datert 1951, det vil si året før han døde (sitert fra i McDermott xxiii), gav Dewey uttrykk for at han ønsket å skrive om *knowing*-begrepet ut fra en ny innfallsvinkel. McDermott relaterer dette til det fenomen som vi i dag kaller *bio-feedback*. ((Jfr boken Dewey og Bentley hadde gitt ut sammen: *Knowing and the Known* fra 1949, og Appendiks I).

Det *oransje* området knyttes til sansning og videre herfra til følelse og persepsjon. Det betraktes i det følgende som en slags “vurderende erfaringsform” som vi kan tenke oss – og som vi selv kan registrere med vår egen kropp uten å måtte begrepsbestemme det som skjer. I avhandlingens kontekst handler det om de første persepsjoner og emosjoner som oppstår i relasjonen som møtet mellom betrakter og kunstverk bevirker. De biologisk og dermed kroppslig funderte bevegelsene som slik skjer, kan ikke – filosofisk sett – beskrives fullt ut. For å kunne snakke om følelser må vi derfor ty til overforenklede modellforslag til hvordan vi kan forestille oss at dette skjer, og relatere fenomenet til erfaringer fra våre egne liv.<sup>46</sup>

En biologisk fundert modellbeskrivelse av følelser presenteres trolig best av en vitenskapsmann eller -kvinne med naturfaglig bakgrunn (for eksempel en hjerneforsker, en biolog eller en psykiater). Kunst kan imidlertid bidra til å aktivere følelser som er virksomme innen en ikke diskursiv form.<sup>47</sup> Det som skjer i kunstmøtet på det *oransje* – det grunnleggende biologiske erkjennelses-

---

**45** Dette perspektivet innebærer imidlertid *ikke* at ikke-reflekterte opplevelser fremheves og favoriseres som en form for fordekt fundamentalisme. Richard Shusterman omtaler Deweys erfaringsteori og stiller seg kritisk til sider ved det han kaller *Dewey's mistake*; det å omtale erfaring (*experience*) som en form for *experiential foundationalism*; som en form for erfarings- eller opplevelsens fundamentalisme (Shusterman 1997:166ff).

**46** Hegel fremhevet og markerte et skille mellom sansemessig visshet og persepsjon. Slik jeg forstår det, mente han at persepsjon, i motsetning til den rene væren og sansning, innebærer noe formidlet ved blant annet å si at det sansemessige – i motsetning til det persiperte – ikke har noe negativitet i seg (*an ihr*, ÅF:85/PhG:98). Følelsen hører dermed til det persiperte, som innebærer refleksjon. Det vil si bevegelse som har flere momenter i seg (ÅF:79/PhG:89). Slik sett ser Hegel ut til å ha ment at følelse fordrer en eller annen form for bevegelse i bevisstheten.

**47** Edvard Munchs maleri *Det syke barn* (1885-86) er ett blant flere av denne kunstnerens arbeider der vi vet, ut fra Munchs egne utsagn, at han nettopp hadde til hensikt å visualisere en sterk, selvopplevd følelse mer enn å gjengi et motiv. Ut fra reaksjoner fra publikum da dette bildet først ble vist offentlig, må vi innse at kunstens aktive betrakter ikke nødvendigvis berøres slik kunstneren selv opplevde og beskrev sine egne private, sterkt følelsesladede erindringer som foranledning til at dette bildet ble malt.

Småskolebarn jeg har hatt med til Nasjonalgalleriet og presentert for dette bildet, har ikke vært dannet inn i en avgrenset måte å forholde seg til kunst på. Det hadde derimot publikummerne som reagerte negativt overfor *Det syke barn* da det først ble utstilt. Barn ser ikke ut til å ha problemer med å *sette seg selv i Munchs sted* i situasjonen der Munch passerte døren inn til sin dødssyke søsters soveværelse og så inn i rommet gjennom tårevåte øyne. Det kan de gjøre fordi de allerede har erindringer de kan gjenkalle fra hendelser der de selv har sett noe gjennom tårer. *Det* er en opplevelse de selv har erfart – om enn konteksten ellers har vært ulik Munchs. Kunstmøtebarna kan dermed gjenkjenne noe de selv har følt, et minne de har lagret i kroppen uten at de diskursivt må kunne spesifisere det følte.

området – kan også omtales som sensomotorisk følelsesaktivitet. Herav sluttes at følelse kan betraktes som menneskets mest grunnleggende erkjennelsesform. Hansjörg Hohr har utarbeidet en modell over estetisk erfaring (Hohr 1996, 1999). I sin utdyping av denne modellen sier han at “[Å] føle verden betyr å erkjenne den” (Hohr, 1999:14 i min utskrift), men i en førsymbolsk form. Han fremhever at følelse i denne kontekst ikke betegner en sinnstilstand, men viser til “en erfaring av og med verden” (ibid). Ifølge Hohr kan følelsen fremtre separat fra de to andre erkjennelsesformene (som Hohr definerer som *opplevelse* og *analyse*) samtidig som følelsen alltid er en bestanddel i dem. Dertil er det slik at “[D]et vil alltid finnes noe i følelsen som er hinsides formuttrykket” (Hohr 1999:18 i min utskrift). I min kontekst er følelsen grunnleggende moment når jeg søker etter hva som skjer i kunstmøtene, både med hensyn til sinnstilstand, som en måte å være i verden på, og som erkjennelsestilstand. Jeg bruker dermed ordet følelse noe anderledes enn for eksempel Hohr, som avgrenser seg mot førstnevnte (Hohr ibid). Jeg ser det slik at en sinnstilstand omfatter en visshetsform som en slags erkjennelsesform, som *awareness*-fenomenet omtalt i 1.2.3.

Begrepet sinnstilstand impliserer det den britiske filosofen Peter Goldie omtaler som *mood* (humør, men, spesielt i denne sammenheng; sinnsstemning). Goldie bestemmer skillet mellom *mood* og *emotion* (emosjon) som en form for gradsforskjell der “emotions have more specific objects than moods” (Goldie 2002:17). Følelsen som den aktuelle *sinnsstemningen* beskrives ved, er, med andre ord, i mindre grad rettet mot noe bestemt enn hva tilfellet er når det er snakk om en *emosjonell følelse*. Typiske emosjoner og typiske sinnsstemninger – *moods* – kan også forstås som variasjoner over en og samme emosjon (Goldie 2002:143).<sup>48</sup> Ut fra Hegels beskrivelser av skillet mellom den sansemessige visshet og persepsjonell bevissthet, kan vi velge å si at sistnevnte impliserer en form for oppfattet, reflektert virksomhet (ÅF:85/PhG:98). I min kontekst knyttes begrepet sansning til stemning, men også til direkte, ikke bevisst reflekterte reaksjoner. En refleksiv reaksjon forårsaket av sanseinntrykk, for eksempel tannverk, kan imidlertid selvsagt reflekteres bevisst over for å bringe den plagsomme smerten til opphør (for eksempel ved å spørre seg hvorfor det verker, og hva jeg kan gjøre for å bli kvitt smerten).

---

<sup>48</sup> Emosjonsbegrepet er tema i kapittel 3, der også stemninger tematiseres.

## SAMMENFATTET REPRESENTERER

DE TRE ERKJENNELSESOMRÅDENE I Sas FØLGENDE:

- Oransje* sirkel: *Grunnleggende*, første, ikke bevisst erkjennelsesområde (ikke-lineær, sensomotorisk, i utgangspunktet før-symbolsk, helhetsbasert aktivitet)
- Grønn* sirkel: *Mellomliggende*, ikke bevisst erkjennelsesområde (ikke-lineær, relasjonell, helhetsbasert aktivitet)
- Blå* sirkel: *Begrepsbasert*, bevisst erkjennelsesområde (lineær, fragmentbasert, analytisk, diskursiv aktivitet)

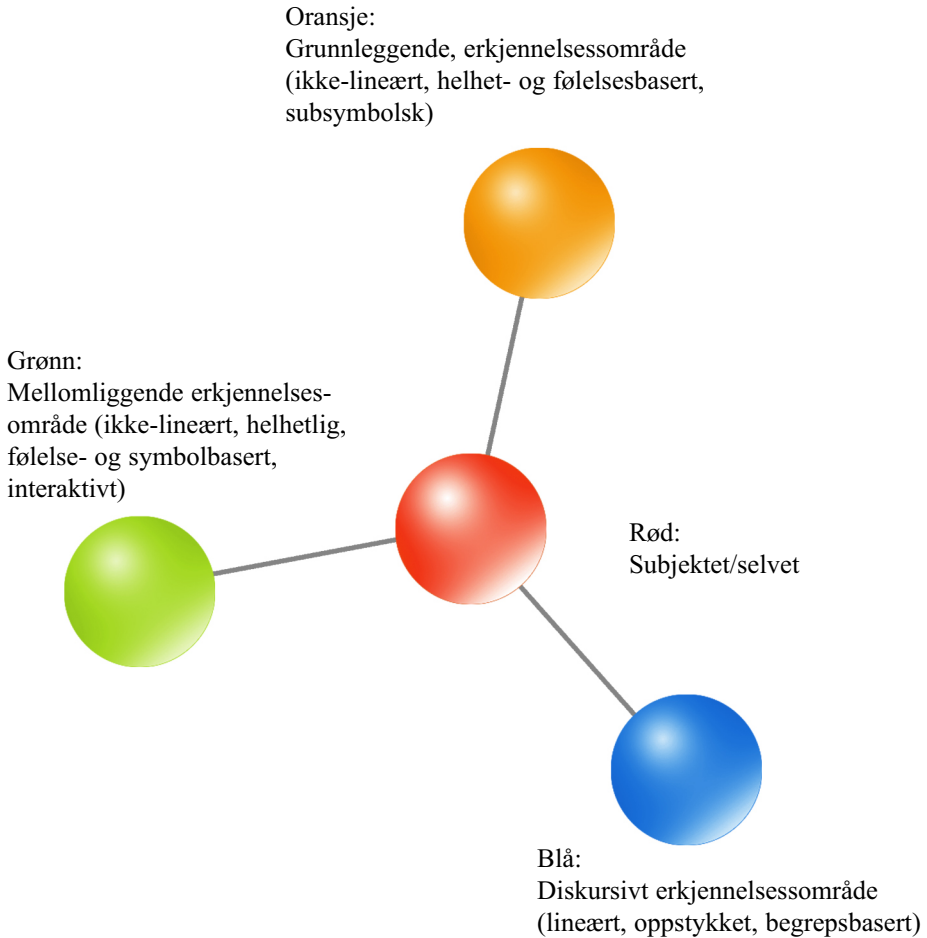
## 1.3.2 PRESENTASJON AV NOEN SYMBOLSKE ELEMENTER (FIGUR 1)

*Sirkelen av sirkler* består av tre sirkler med hver sin farge. Hver av fargesirkelene representerer et område der det erkjennes via ulike visshetsformer slik disse i det følgende blir beskrevet ved presentasjonen av Figur 1. Beskrivelsen av innhold og karakteristika ved de tre sirklens erkjennelsesområder er inspirert av Hansjörg Hohrs modell over menneskets tre ulike estetiske erkjennelsesformer, men ikke identiske med innholdsbeskrivelsen av Hohrs erfaringsformer (Hohr 1996:16ff).

Figur 1A-C presenteres som en første introduksjon til det jeg tematiserer i kapittel 2, og som en forberedelse til min visualisering av det hermeneutiske, men fremfor alt det dialektiske perspektiv som jeg vil utdype ved betegnelsen *Sirkelen av sirkler* i Figur 2 og 3.

Figur 1A: Den røde kulen utgjør området for møter og *prosesser* som skjer i subjektet på bakgrunn av subjektets sammenstøt med noe utenfor subjektet selv. Dertil *er* den subjektet; som forholdene mellom de tre erkjennelsesområder (det *blå*, det *grønne* og det *oransje*) som subjektet består av. Begrepene erkjennelsesområde og visshetsområde brukes om hverandre i fortsettelsen. Det vesentligste skillet går mellom diskursiv versus ikke diskursiv eller mellom bevisst og ikke bevisst visshet (og dermed ikke bevisst erkjennelse). Dette handler med andre ord om ulike områder der det foregår erkjennelse ved ulike former for visshet.

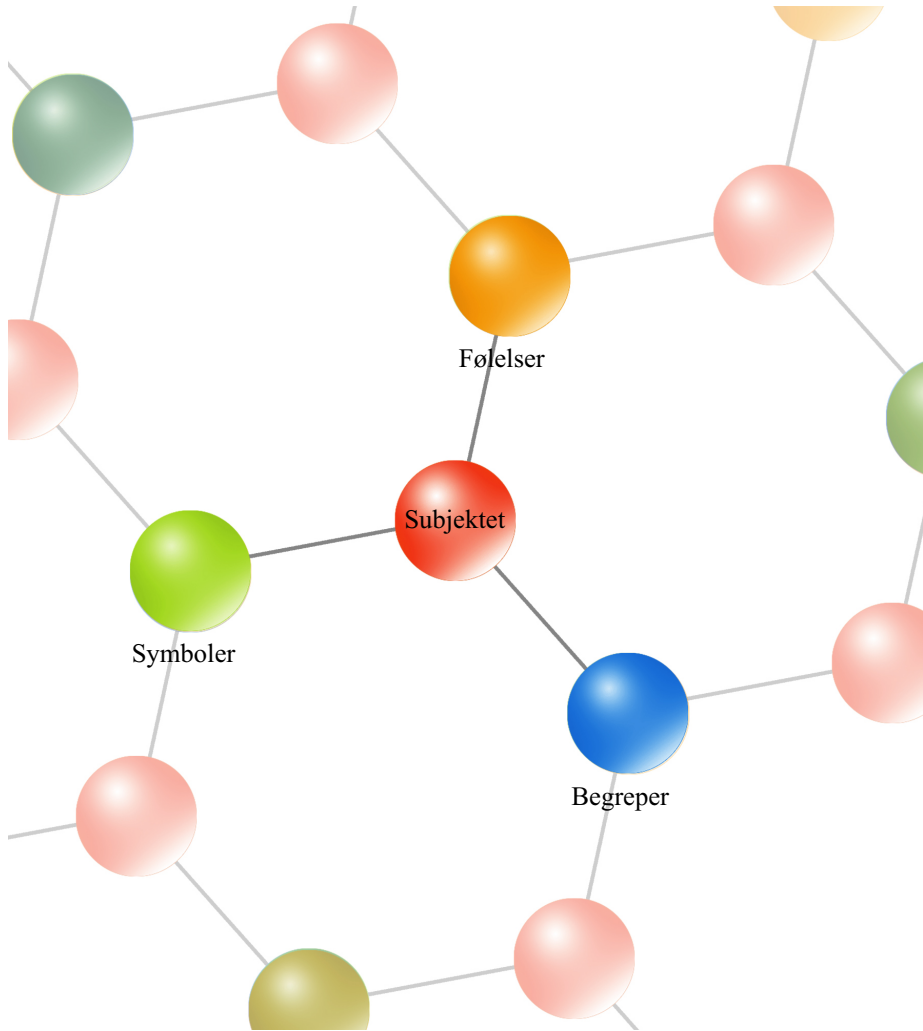
De tre – det *blå*, det *grønne* og det *oransje* området – utgjør sammen det *røde*. Det er ikke snakk om kuler, men snarere om områder som utbrer seg i alle retninger. De tre områdene står for de tre ulike erkjennelsesområdene jeg



FIGUR 1A

DE SYMBOLSKE OMRÅDENE SOM EN SIRKEL AV SIRKLER BESTÅR AV

Det *røde* området symboliserer subjektet (selvet).  
De tre fargeområdene (*oransje*, *grønn* og *blå*) symboliserer tre erkjennelses- eller visshetsområder. Sammen utgjør de den røde kulen.



FIGUR 1B

## SIRKELEN AV SIRKLER SOM INTERAKTIVT NETTVERK

“Enheten” av tre områder (*oransje, grønt og blått*) som utgår fra samme *røde* område-enhet, utgjør et subjekt med sine tre erkjennelsesområder (spesifisert i Figur 1A). Disse subjektenhetene kan igjen interagere med andre subjekters erkjennelsesområder (med tenkte, uoversiktelige nettverk; som enheter kalt *sirkler av sirkler*). Elementene i slike nettverk inngår stadig i nye fusjoner; der skjer transformasjoner og ny erkjennelse oppstår.

De *røde* områdene utgjøres av de respektive tre (*oransje, grønt, blått*), som hvert især interagerer dialektisk (innad) med hverandre, og (utad) med andre *røde* områder (med kunstobjekt som *fiolet* kule i Figur 1C).

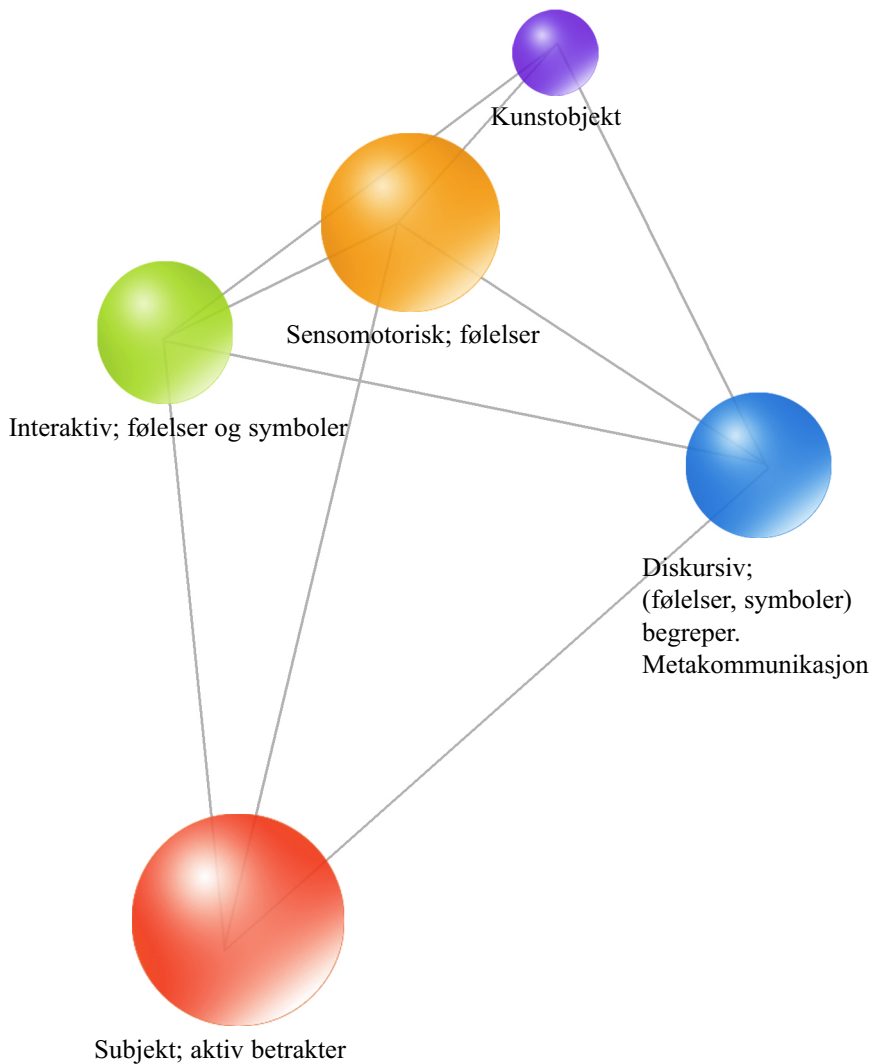
nylig har omtalt. Den *blå* kulen symboliserer området for bevisst erkjennelse og diskursiv praksis. Den *oransje* og den *grønne* kulen henvises til som de to ikke bevisste erkjennelsesområdene, hvorav det *oransje* er det største og utviklingshistorisk sett eldste. Dette handler om områder bestående av nettverk som vi bare vagt kan forestille oss, og som vi ikke har full oversikt over. I Figur 2 er disse tre områdene markert som en *blå*, en *grønn* og en *oransje* sirkel. Med sine fargekuler viser Figur 1 oss elementene og hva de står for – som de tre sirklene i Figur 2. Figur 2 står dermed for en beskrivelse av et moment i en hermeneutisk prosessbevegelse – eller, rettere; som et aktivitetsområde som elementene i Figur 1A er bestanddeler i.

FIGUR 1B: Med denne figuren vil jeg visualisere hvordan Figur 1A (som subjekt) tenkes å interagere med andre, tilsvarende figurer; med andre subjekter som andre *Sirkler av sirkler*. De interagerende figurene har samme struktur. Men innholdet – spesielt forholdet mellom innholdets bestanddeler i de tre erkjennelsesområdene i hver av figurene – er like fullt alltid unikt. Fordi subjektet oppfattes å alltid være i en viss bevegelse – og dertil at det stadig påvirkes av forhold utenfor subjektet selv – innebærer det stadig forandring (ÅF:96/PhG:112). Hvordan forandring fremkommer og utvikles, beror ikke kun på den enkelte figur (det enkelte subjekt), men på interaksjonen med de andre figurene den treffer på. Når, hvor og hvordan *de tre* erkjennelsesområdene som utgjør ett bestemt subjekt interagerer med andre subjekters tilsvarende områder, er ikke forutsigbart. Det samme gjelder ufallet av disse interaksjonene.

FIGUR 1C: I denne figuren interagerer subjektet med et kunstobjekt visualisert som en fiolett kule. Vi kan tenke oss at det *fiolette* området tilsvarer et annet *rødt* område. Kunstobjektet fremstår som avhengig av en aktiv betrakter for å kunne omtales som kunst og ikke kun som en (død) gjenstand.<sup>49</sup> Men – idet kunstobjektet tillegges denne “aktive” posisjon, endres også dets teoretiske status. Ved hjelp av Hegels beskrivelse av en dialektisk erfaringsprosess kan vi si at dets status endres – midlertidig – fra objektposisjon og til subjektposisjon. Det skjer idet kunstbetrakter inngår i interaksjon med kunstobjektet og fremmedgjør seg; ved at barna i kunstmøtene ytrer seg og dermed ytregjør seg i forhold til dette.

---

49 Jfr fotnote 36.



FIGUR 1C  
INTERAKSJON I MØTE MELLOM KUNSTOBJEKT OG AKTIV BETRakter

Fiolet: Symboliserer kunstobjekt; det som subjektet (den røde kule) interagerer med i og gjennom det oransje, det grønne og det blå erkjennelsesområdet.



Jeg inviterer leser til å forestille seg at de tre sirklene som sammen utgjør kunstmøteaktørens selv, hver for seg har en mulighet til å gjenspeile karakteristika ved subjektets tre erkjennelsesområder – og at disse kan *gjenkjennes som potensielle erkjennelsesområder i kunstverket*. Det som fremkommer ved at noe gjenkjennes, beror slik sett på minner som vi kan tenke oss at er lagret i kunstmøteaktørens tre erkjennelses- eller visshetsområder. Videre beror det på at disse vekkes til live i persepsjoner som skjer når barnet møter kunstobjektet.<sup>50</sup> Det er da ikke snakk om slaviske realiseringer, som kopier av betrakters minner, men om mer og mindre avklarte erindringer som dertil kan komme til å inngå i nye, hittil ukjente konstellasjoner som kan inngå i transformasjoner og utvikles til ny erkjennelse. Slike (for subjektets bevissthet) ukjente konstellasjoner kan tenkes å ha utviklet seg innen en ikke bevisst tilstand.

Ved at de gjenkjennes aktiveres de – og de kan komme til å fremtre og registreres som nye eller ukjente erindringer. Men de kan også fremstå som uavklarte fornemmelser så vel som mer avgrensede og definerbare følelser. Det som slik aktiveres og fremkommer kan “vise seg”; som følelser, som opplevelser – og som begrepsformulerbare hendelser. Jeg vil først og fremst rette oppmerksomhet mot følelsene som aktiveres slik. Paradoksalt nok ser det ut til å være enklest å avgrense og begrepsbestemme dem.<sup>51</sup> I Figur 3A eksemplifiserer jeg hva slags følelser det kan dreie seg om her, og hvordan de tenkes lokalisert og strukturert i Sas.

### 1.3.3 PROSESS OG SITUASJON SOM EN *SIRKEL AV SIRKLER* (FIGUR 2)

I Figur 2 er de tre kuleformede områdene i Figur 1 visuelt sett endret; de er gitt sirkelform. Jean-Luc Nancy har formulert hva jeg forstår som en aktuell metafor til hjelp når vi vil snakke om det som skjer i kunstmøtene. Nancy snakker om den hegelske sirkel som en *sirkel av sirkler*: “This circle is a ‘circle of circles’” (Nancy 2002:17), der bevegelser mellom sirklene som utgjør sirkelen er uopphørlige. Dermed kan vi aldri betrakte utvalgte punkter i denne *Sirkelen av sirkler* uten å samtidig erkjenne at dette punktet er relasjonelt, og del av en større helhet. Den relasjonelle helhet som *Sirkelen av sirkler* utgjør, inklusive

---

<sup>50</sup> Hegel snakket om den bevegelse som kalles kraft i spillet mellom to krefter, og som gir seg utslag i kraftens ytring (ÅF:92ff/PhG:110ff).

<sup>51</sup> Det tenkes å være slik fordi følelsene fremstår mindre kompliserte enn for eksempel diskursens begreper som, i tillegg til å være avgrenset av språk, også innebærer følelser.

punktene vi kan forholde oss til som deler av den helhet *Sirkelen av sirkler* utgjør, innebærer uro, bevegelse og negeringspunkter der selvet fremviser negasjoner av seg selv: “Point and movement are indeed the same thing – but only insofar as this ‘sameness’ has no identity other than infinite relation” (Nancy 2002:18). Dette ser jeg som et interessant bilde jeg derfor har tillatt meg å bruke som metaforisk *topos* når jeg vil utdype hva som skjer i kunstmøtene og tar teoretisk utgangspunkt i et dialektisk, erfaringsbasert dannelsesperspektiv. Videre er det uaktuelt å ikke snakke om noen form for identitet ut fra mitt valgte erfaringsbaserte dannelsesperspektiv. (Jfr 2.3.3) Modellformuleringens konsistens utdypes og spesifiseres uavhengig av Nancys øvrige tekst i *Hegel. The Restlessness of the Negative* (Nancy 2002). Jeg ber imidlertid leser om å forsøke å forestille seg *de tre områdene (blå, grønn og oransje)* i Figur 1 som *tre oscillerende sirkler*: Sammen utgjør de tre oscillerende sirklene *det røde området* i Figur 1 – som en identitet som stadig både er og ikke er “den samme”.

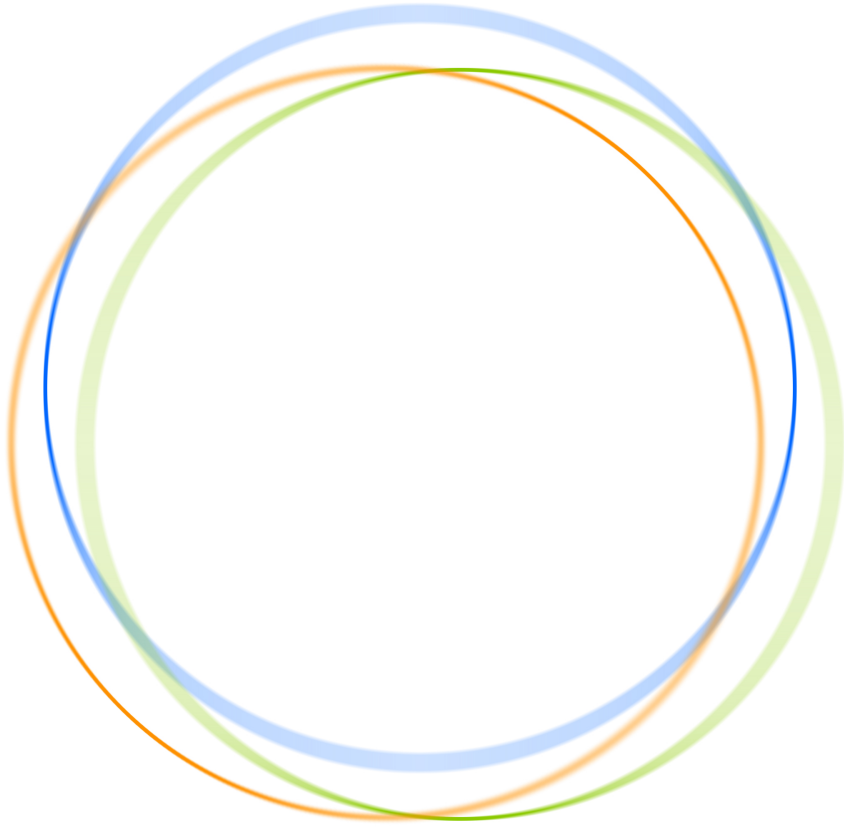
FIGUR 2A: Dette er en sirkel som består av oscillerende sirkler, sirkler som utøver et kontinuerlig innbyrdes samspill. Bortsett fra i kortere reifiseringsperioder, veksler de posisjon overfor hverandre og sine omgivelser i evig bevegelse. Det kan se ut som om sirklene tilstreber en slags balanse seg imellom. Men de støter stadig borti hverandre. Slik jeg ser det, kan det ikke forsties når, hvor og hvordan sirklene støter sammen.

Sas-modellen illustrerer en variasjon over den hermeneutiske sirkel eller spiral (LL:44-45); som *en hermeneutisk fundert sirkel av sirkler*.<sup>52</sup> Det innebærer følgende: En *sirkel av sirkler* “utgjør” det enkelte *selv*; som de bestanddeler som til sammen utgjør det enkelte kunstmøtebarn, men som er noe annet enn summen av disse områdene. Sirklene i Sas interagerer seg imellom (i barnet selv). Sas er dermed en forenklet beskrivelse av de enkelte “enheter” (barna) – av de interpretative helheter – som interagerer i kunstmøtene. Det er slike avgrensede Sas som interagerer sammen som enkeltindivider i en *gruppe* (klassen, jfr Figur 1B).

---

<sup>52</sup> Hermeneutikkbegrepet har vært brukt med respektive avgrensede betydninger innen fagfeltene teologi og juss. I innledningen til *Hermeneutisk lesebok* påpeker redaktørene at opprinnelsen til selve ordet *hermeneutikk* er omstridt:

Etymologisk kommer det fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å uttrykke, i betydningen utsi og tale, dessuten å utlegge i betydningen fortolke og forklare. I tillegg kan det bety å oversette fra ett språk til [et] (trykkfeil? GLØ) annet. Ordet har altså den tredelte betydningen uttrykk, fortolkning og oversettelse (Lægneid og Skorgen 2001:9).



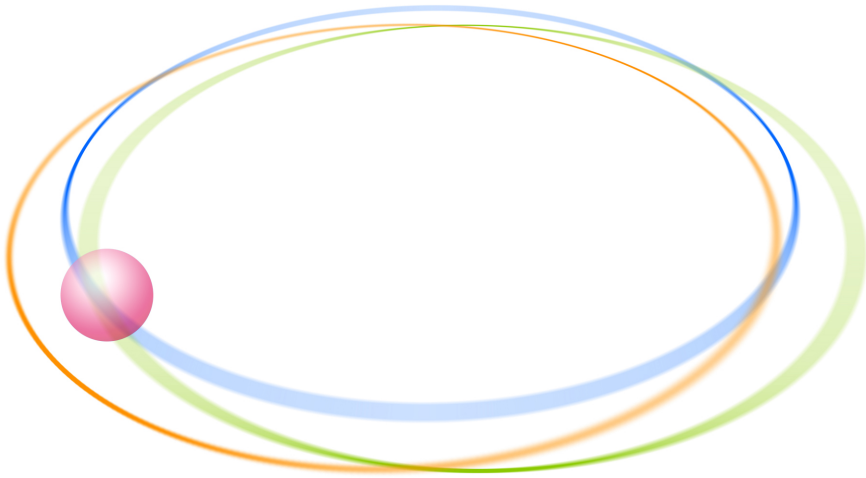
FIGUR 2A

SELVET SOM EN *SIRKEL AV SIRKLER*: SIRKLENES KARAKTERISTIKA

Selvet som en *sirkel av sirkler* som oscillerer og tidvis støter borti hverandre. Hver av de tre sirklene representerer et erkjennelsesområde.

De tre sirklene som sammen utgjør *Sirkelen av sirkler* er tillagt egne farger som hver især representerer et spesielt erkjennelsesområde med visse karakteristika:

- |           |   |
|-----------|---|
| Oransje : | Grunnleggende, ikke bevisst erkjennelsesområde<br>(ikke-lineær, helhetsbasert aktivitet)  |
| Grønn :   | Mellomliggende, ikke bevisst erkjennelsesområde<br>(ikke-lineær, helhetsbasert aktivitet) |
| Blå:      | Begrepsbasert, bevisst erkjennelsesområde<br>(lineær, oppstykket aktivitet)               |



FIGUR 2B

SELVET SOM EN *SIRKEL AV SIRKLER* MED MARKERT MØTEPUNKT

Selvet som en *sirkel* som består av *sirkler* som oscillerer og tidvis støter borti hverandre. Hver av de tre sirklene representerer et visshets- eller erkjennelsesområde.

De tre sirklene som sammen utgjør *Sirkelen av sirkler* er gitt en egen farge som representerer et spesielt erkjennelsesområde med visse karakteristika. (Jfr Figur 1A og 2A.)

**Rød:** Fremhever ett blant flere mulige punkter hvor det oppstår aktivitet og endring når sirklene møtes. Her skjer fusjoner og transformasjoner; ny erkjennelse oppstår. Den røde kulens omfang og intensitet kan variere.

Videre kan Figur 2 illustrere det individuelle barn som interagerer med et kunstobjekt (jfr Figur 1C). Sas er, kort sagt, tenkt som en grunnleggende struktur for det jeg omtaler som *subjekt* eller *selv*, – som *forhold* og *prosesser*.

FIGUR 2B: Tangeringspunktene der sirkelene støter sammen kan også tenkes som *topoi* hvor erindringer fra fortiden støter sammen med persepsjoner i nåtiden – i selvet. Disse bevirker, som nylig nevnt, støt som setter ringenes bevegelser midlertidig ut av kurs. Tidvis kan de bevirke fullstendig kursendring. I Figur 2B har jeg fremhevet ett blant flere av de punktene hvor ulike subjekter, som *sirkler av sirkler*, støter sammen ved en rød kule. I dette røde området oppstår en eller annen form for aktivitet og endring som følge av sammenstøtet; det at noe møtes. I alle modellens figurer står, med andre ord, røde kuler for steder hvor det foregår transformasjoner av ulike slag og av ulik grad. Ringene og deres bevegelser endres med andre ord noe hver gang disse sammenstøtene oppstår.

#### 1.3.4 PUNKTUERING AV SIRKELEN AV SIRKLER (FIGUR 3)

Teoretisk kunne Sas vært fremstilt med utallig mange flere sirkler. I så fall ville det alltid være flest *oransje* sirkler, og færrest av de *blå*. I Figur 3A og B har jeg plassert de tre fargeområdene (*oransje*, *grønt* og *blått*) inni det vi samlet må tenke oss som “et rødt område” slik det er omtalt over. Figurene tenkes som en variasjon og spesifisering av Figur 2B. I det følgende utdypes innholdet i *de tre* områdene med særlig vekt på hvordan vi kan forestille oss at *følelser* kan aktive-res, og dermed eventuelt forsterkes, svekkes eller endres, innen disse områdene.

Sas består fremdeles av de tre sirkelene (*blå*, *grønn* og *oransje*) som oscillerer og tidvis støter borti hverandre innen et avgrenset område. I Figur 3 fremhever jeg visuelt at den *oransje* sirkelen er den grunnleggende (den første, innerste, eldste), og dertil den største i utstrekning. Det er den det er mest av. Det *oransje* området fremstår derfor som det mest dominerende – uten at mengdeforholdet er spesifisert, annet enn ved et unøyaktig forholds-bilde der de tre fargefeltene sees i forhold til hverandre slik at det *blå* området er minst (tynneste sirkel), mens den *oransje* “sirkelen” er markert som det klart største området. Det *grønne*, mellomliggende området og dets omfang betraktes som diffust; som temmelig ubestemt-melig. Det eneste jeg antyder her, er at det er mindre enn det *oransje*, og at det er plassert i en mellomposisjon, mellom *oransje* og *blått*.

FIGUR 3A: I Figur 3A er det markert en forskjell ved metaforene “høyre” og “venstre”. De kalles metaforer her fordi de ikke må forstås bokstavelig, men snarere som ord til hjelp for å markere to ulike, men gjensidig avhengige områder som er virksomme i Sas som helhet. Sagt anderledes handler det ikke her konkret om en venstre og høyre side, men snarere om fenomener og momenter; områder som ikke kan plasseres topografisk, men der den ene “siden” innebærer en ønsket tilstand, mens den andre oppfattes som vanskelig og uønsket, i alle fall i utgangspunktet, for den som opplever aktivitet på den sistnevnte, den “høyre siden”:

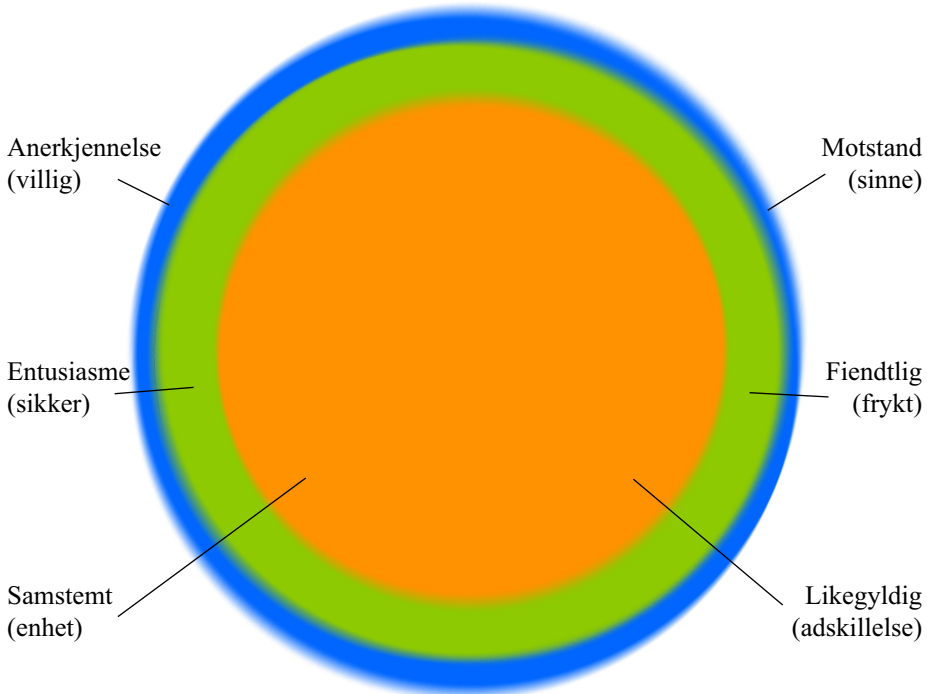
“Venstre side” er området for ønsket emosjonell tilstand, og kjennetegnes ved en innstilling som kan beskrives som aksepterende og helhetsfokusert. “Høyre side” innebærer derimot en ikke ønsket (ofte stressende) emosjonell tilstand. Emosjoner som kan overvelde negativt og virke hemmende på positiv utvikling er lokalisert på “høyre side”. Philip og Imans første reaksjoner i *Tredje kunstmøte* er eksempler på aktivitet dominert av dette området. Samtidig er ikke det som skjer her bare negativt – og det er heller ikke konstant. (Hvis så er tilfelle, oppfattes tilstanden som patologisk.) Dette er området for antagonisme – ikke kun som en spesielt fiendtlig motstand, men som en mellomposisjon som tidvis kan være nødvendig for å kunne realisere et erfaringsforløp som senere forhåpentligvis kan fungere som konstruktivt minne.

På hver av de to “sidene” kan emosjonelle bevegelser aktivere ulike følelser. En følelse på den ene “siden” har sin motsats på den andre “siden” – og vi kan forestille oss at det fins mange slike (mer og mindre markante) “følelsespar” som vi bare delvis er i stand til å begrepsfeste, men som vi – i alle fall tidvis – kan gjen-kjenne somatisk. Vi kan forestille oss at følelsene plassert på “venstre side” har sine respektive tilsvarende følelser i hver av sirklene på den “høyre siden”. Dertil har en følelse, for eksempel lokalisert på *oransje* områdes “venstre side”, sine paralleller på samme “side”, men innen henholdsvis *grønt* og *blått* område. Disse har igjen sine følelsesmessige motsatser innen tilsvarende område, men på “høyre side”. I det følgende beskriver jeg eksempler på disse ved å bruke stikkord som står for følelser som kan aktiveres innen følelsesrelaterte bevegelser; følelser som kan aktiveres og utdypes i kunstmøtene.

BLÅ SIRKEL, “venstre side”: Stikkord for følelse på dette området kan være *villighet*. Med det menes her villighet til å ta en utfordring og svare for seg. Dette fremstår som en sterk, selvsikker posisjon der subjektet mener seg i

“VENSTRE”

“HØYRE”



FIGUR 3A

## PUNKTUERING AV SELVET SOM EN SIRKEL AV SIRKLER

Figuren antyder ulikt mengde- og styrkeforhold mellom de tre sirklene. Hvert av de tre fargeområdene representerer egentlig mange sirkler med samme farge. Av de tre sirklene – områdene – er den *oransje* eldst og størst: Der er flest *oransje* sirkler, og færrest *blå* sirkler.

Hvert område utgjør en rekke ulike følelser som hver har sin motsats; som to sider av en mynt innen samme fargeområde.

Hver av følelsene på de tre områdene tilsvarer en følelse på de to andre, og på henholdsvis områdets “høyre” og “venstre” side. Dette er eksemplifisert ved ett “sett” følelser i figuren i hvert av de tre områdene (villig-sinne, sikker-frykt, enhet-adskillelse).

**Oransje:** Området for ikke bevisst, kroppslig (subsymbolsk) erkjennelse.

**Grønn:** Område for interaktivitet mellom det grunnleggende og det diskursbaserte erkjennelsesområdet. Helhetsavhengig for å kunne gi mening.

**Blå:** Begrepsbestemt erkjennelsesområde. Analytisk, lineært, diskursivt uttrykt.

stand til å påta seg ansvar for egne (emosjonelle) reaksjoner (overfor det vedkommende ser og hører) i situasjonen.

BLÅ SIRKEL, “høyre side”: Stikkord for følelse på dette området kan være *sinne*. Den det gjelder er urolig og sint, men må ikke nødvendigvis eksponere sinnet. Den det gjelder kan forsøke å undertrykke sinnet som hun eller han føler der og da. Når emosjonen aktiveres, kan vedkommende (for eksempel som Philip) trekke seg tilbake – slik Philip først trakk seg tilbake fra resten av elevgruppen og “inn i seg selv”.

På det bevisste området innen Sas handler det med andre ord ikke om motsetningsparet villighet-uvilje, men snarere om villighet og sinne. Sinne er da forstått som en direkte opplevd emosjonell reaksjon på bakgrunn av følelsesminner fra tidligere situasjoner der den det gjelder opprinnelig følte seg sikker. Men på ett eller annet vis og tidspunkt ble denne sikkerhetsfølelsen forstyrret i forhold til den opprinnelige og ønskede situasjonen. Det handler heller ikke nødvendigvis om motsetningspar som glede-sinne. Snarere kan vi tenke oss at u-viljen blir en form for konsekvens som kan komme frem når vedkommende føler seg sint.

GRØNN SIRKEL, “venstre side”: Stikkord for følelse på dette området som “tilsvare” villighet i den blå sirkelen, kan være *sikkerhet*. Det handler da om sikkerhet i forhold til skikkethet. Den det gjelder oppfatter seg overveiende skikket; der er ikke noe å frykte i situasjonen, selv om den innebærer ukjente faktorer.

GRØNN SIRKEL, “høyre side”: Stikkord for følelse på dette området kan være *frykt*, for eksempel frykt for å miste en form for tilhørighet. Følelsen tenkes å ha oppstått på grunn av tidligere skuffelser. Jfr det som ble sagt i avsnitt 1.2.2: Det første “søte” eller “sure” møtet, her med vekt på “det sure”. Den det gjelder har *følt seg* sviktet før. Ut fra minnet om en slik posisjon “ser” vedkommende skuffelser over alt, og kan komme til å velge å forholde seg passiv fremfor å ta sjansen på å oppleve en ny skuffelse i den aktuelle situasjon. Alternativt kan den det gjelder velge å kopiere tidligere handling fremfor å våge seg ut i det ukjente.

ORANSJE SIRKEL, “venstre side”: Stikkord for følelse på dette området kan være *enhet* – som ro ved balanse – som følelse av fred og harmoni med seg selv og den/de Andre (omgivelsene).



ORANSJE SIRKEL, “høyre side”: Stikkord for følelse på dette området kan være *adskillelse*; det vil si adskillelse fra en tilstand som føles harmonisk og helhetlig. Den det gjelder er i en disharmonisk tilstand, og derfor i liten grad i stand til å gi eller motta vennlig, positiv respons. Det vil igjen kunne føre til følelse av uro og angst for å miste sine egne krefter – og dermed nærmest miste seg selv.

Slik Dewey omtalte selvet, innebærer det blant annet ulike krefter som består av fortidige minner som ikke er tydelig lokalisert. Jeg forestiller meg at Deweys erfaringer i ubestemt form foregår innen det *oransje* og det *grønne* området. Det er her minnene (*the memories*) fra tidligere opplevelser er lagret; som krefter (*powers*) og verdier (*values*). Herfra kan de fortsatt komme til å inngå i nye transformasjoner. Forestillingen om de to “sidene” og “følelsepårenene” i Sas er et forsøk på å sette ord på karakteristika ved noen av disse minnene. Når de er ordsatt kan de reflekteres over, i tanken og i samtalen. Vi kan videre leke med tankene, og vi kan utveksle ideer om og hvordan det kan være mulig å endre ved å styrke, svekke eller skifte ut de kraftfylte og verdiladede følelsene. I første omgang kan de bidra til at vi blir klar over at de er der.

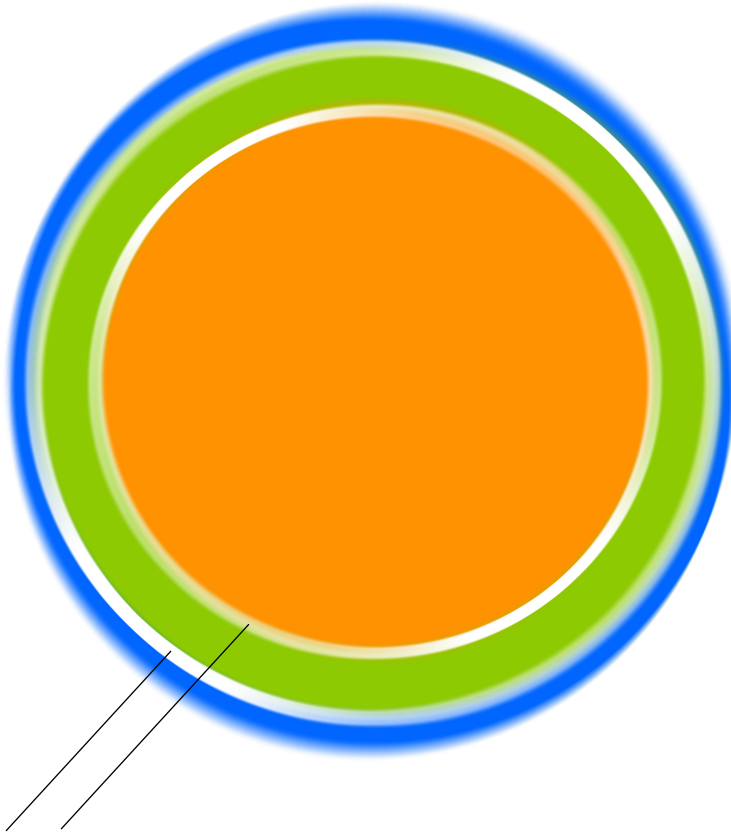
I tråd med Deweys omtale av *emotions* (AaE:67), handler dette *ikke* om generelle følelser, for eksempel om en *generell* følelse kalt frykt. Frykten som gjennkalles knyttes alltid til noe bestemt, for eksempel frykt for å miste tilhørighet med noen eller noe. Den utløses og noe begynner å bevege seg når selvet persiperer ett eller annet som minner om en tidligere opplevd situasjon som forbindes med en bestemt følelse (for eksempel sinne, frykt eller det å være adskilt fra noe). “Vurderinger” og “handlingsvalg”<sup>53</sup> på ett av de tre ulike områdene tenkes å påvirke situasjonen med hensyn til dominerende følelser knyttet til verdi- og kraft-foki på de to andre: Blir jeg *sint* her og nå, oppfattes denne følelsen samtidig som *frykt for å miste noe* og som *adskillelse* fra det (ett eller annet) som jeg tilstreber å være i harmoni med innen et sub-symbolisk område.

---

<sup>53</sup> “Vurderinger” og “handlingsvalg” settes i anførselstegn fordi en lett kan komme til å misforstå og tenke at det handler om bevisste, det vil si reflekterte valg på alle tre områder ut fra Deweys definisjon av (bevisste) erfaringer. Vurderingene og valgene jeg viser til her, er ikke avgrenset til bestemte erfaringer som innebærer refleksjon på det diskursive området.

Emosjonene bevirker bevegelse og fokusskifter mellom de tre sirklene og deres to “sider”. Samtidig beholder de relaterte følelsene på de to “sidene” en slags forbindelse med hverandre, som to sider av en mynt, eller som to ytterpunkter som kan tenkes å kunne trekke selvet i motsatte retninger når det er midt oppi en hendelse. Det må med andre ord ikke handle om det vi vanligvis tenker på som dikotomier (AaE:55). Vurderinger foretatt på bakgrunn av tidligere minner og de følelser som disse innebærer, er avgjørende for om oppmerksomheten rettes mot momenter knyttet til følelsene på “den potensielt konstruktive” eller “den potensielt destruktive siden”. Derved har vurderinger og valg foretatt på *det grønne* og *det oransje* området betydning for om selvet viser seg og uttrykker seg ved ytringer som kan peke tilbake til den ene eller den andre av de respektive “sidene” i nåtid og innen det *blå* området. Perspektivet innebærer at følelestilstandene på de respektive “sider” aldri helt kan kultiveres og kontrolleres intellektuelt. Det blir videre ukorrekt å definere de to “sidene” som henholdsvis pluss- og minusside, fordi de ikke fungerer som entydige konstruktive versus destruktive “sider”. Ut fra et danningsteoretisk perspektiv vil det *ikke* være hverken mulig eller ønskelig å forholde seg *kun* på den “høyre” eller den “venstre side” av modellen over tid.

FIGUR 3B: Figur 3B nyanserer Figur 3A på det vis at det er markert et smalt, lyst område som et felt som nærmest fungerer som skille mellom fargeområdene. Disse hvite mellomfeltene er stedvis farget av de fargene som grenser inntil de respektive hvite felt. Med det menes her at de tilstøtende felt (erkjennelsesområder) griper inn i og tidvis fungerer som dominerende i de hvite feltene. De hvite feltene står for mellomfaser – som reifiseringsfaser der for eksempel de emosjonsbestemte hendelser i barndommens første 5-7 år – det *oransje* området – befestes (reifiseres) før barnet trer inn i en ny fase, ungdomstiden, der nye emosjonelt betingede hendelser skjer og igjen lagres som følelsesfunderte erfaringer (jfr tankeeksperimentet i 1.2.2). Hvilke følelsesrelaterte valg subjektet gjør innen det *oransje* området, får betydning for hvilke vaner, inklusive holdninger, som barnet kommer til å befestes som innhold i sitt minnelager, og som dermed kommer til å bidra til å styrke visse trekk ved den interpretative helhet som barnet utgjør. Dermed vil de følelsesfunderte valgene influere på hva barnet i kunstmøtene merker seg og velger å vektlegge når det oppfordres til å involvere seg med kunst og med hverandre.



Reifiseringsområder der handlemåter blir innøvd som vaner (slik at de, over tid, blir automatisert. De kan fusjoneres til det ugjenkjennbare for nåtidens bevissthet).

FIGUR 3B

*SIRKELEN AV SIRKLER*: MARKERING AV MELLOMFASEOMRÅDER

Som figur 3A, men med markering av *hvite grenseland* mellom erkjennelsesområdene. Noen steder i de *hvite* feltene flyter nabofeltens farge inn i det *hvite* området og farger dette.

De *hvite* feltene står for mellomfaser mellom de tre områdene (det *oransje*, det *grønne* og det *blå*), der følelser relatert til emosjonelle bevegelser som skjer mellom de tre fargeområdene befestes (reifiseres).

### 1.3.5 VEIEN VIDERE

Som avrunding av min presentasjon av *Sirkelen av sirkler* vender jeg tilbake til det erfaringsrelaterte dannelsesperspektivet jeg har omtalt tidligere i dette kapitlet. Både Shusterman og Rorty kritiserer Deweys bruk av begrepet erfaring, om enn i ulik grad og ut fra ulike perspektiver. Mens Rorty i essayet *Dewey Between Hegel & Darwin* hevder at Dewey med fordel burde kuttet ut hele erfaringsbegrepet fremfor å redefinere det (Rorty 1995:7), er Shusterman mindre bombastisk i sin kritikk av det han tross alt kaller *Deweys mistake*. (Jfr fotnote 45) Med det antyder han at Dewey i sin iver etter å verdsette umiddelbar kroppslig erfaring la til rette for en form for erkjennelsesteoretisk fundamentalisme. Shusterman går så langt som til å si det slik: “Dewey’s mistake is not in emphasizing the unifying quality of experience, but only in seeing it as an antecedent foundation rather than an *end* and *means* of reconstruction” (Shusterman 1997:170). I de påfølgende kapitler utdyper jeg forhåpentligvis at og hvordan det kan gi mening å vise til et Hegel-inspirert dialektisk forhold i *Art as Experience*, men – for å bruke Shustermans egne ord – “by affirming and enhancing the continuity between soma and psyche, between nondiscursive experience and conscious thought” (Shusterman 1997:170). Mitt poeng i denne sammenheng er at fokus ikke så mye handler om at erfaring, hvordan det enn spesifiseres, alltid er noe som kommer forut for videre forståelse. Derimot vil jeg si det slik at menneskets muligheter til å begripe seg selv og verden rundt seg, alltid innebærer en eller annen form for somatisk bevegelse og “vurdering” basert på aktivitet på *det oransje* og *det grønne* Sas-området.

Intensjonen er blant annet å vise til forestillingen om at det skjer gjensidige påvirkninger mellom de tre sirklene i Sas, men ikke som i et hierarkisk system som ville implisert at det kun foregår utvikling fra *det oransje* og til *det blå*.<sup>54</sup> Derimot tenkes her at bevegelser – som erkjennelser – som skjer i *det blå* området, også kan ha en slags “tilbakevirkende effekt” på de erfaringer som er lagret i *det oransje* og *det grønne* området og at disse igjen kan influere på hverandre og på *det blå* innen en *sirkel av sirkler* som nærmest utvider seg snarere enn at den beveger seg oppover. Det skulle da innebære at erfaringer som er gjort innen *det oransje* området i løpet av barnets første år, ikke må være endelige, og derfor heller ikke fundamentale i betydningen urokkelige,

---

<sup>54</sup> Som Hansjörg Hohr fremhever det i sin *Estetiske erkjennelsesmodell*, innebærer heller ikke min fokusering på erfaringsutvikling på et diskursivt plan vurderes og defineres som høyere eller bedre enn de andre erkjennelsesområdene i kunstmøtene (Hohr 1996:22).

til tross for at de utvilsomt er betydningsfulle for barnets videre reaksjonsmåter og dermed utvikling. Slik sett tillegges barnets valgmuligheter og de faktiske valg de gjør med hensyn til å ytregjøre seg, betydning gjennom hele livet. Det tenkes imidlertid å være slik at jo tidligere og bedre erfaringsmuligheter barn tilbys, og derfra hvilke valg de selv gjør her, desto sterkere vil disse opplevelser og erfaringer kunne innvirke på barnets livskvalitet – men uten at de må være endelige. Der vil alltid være anledning til å gjøre nye valg – på tross av de allerede gjennomførte og mer og mindre strukturelt innarbeidede handlingsdisposisjoner.

Jeg kan annektere det perspektivet som Shusterman proklamerer der han omtaler det jeg vil kalle et pedagogisk mål innen min kontekst; det å erkjenne betydningen av *nondiscursive experience* som en kvalitet “that can help give our thinking greater unity and better feeling, by improving thought’s nondiscursive experimental background and better integrating the psychosomatic and the intellectual” (Shusterman 1997:170). I fortsettelsen vil jeg forsøke å belyse dette perspektivets relevans i forhold til kunstmøteaktivitetene som pedagogisk virksomhet ved hjelp av Sas-modellens sirkulære og dialektiske “form”. Herved vil jeg belyse empirien og teorien jeg utforsker som et forhold som er dialektisk og sirkulært, uten at det må omtales hverken som dualistisk eller fundamentalistisk. Sistnevnte er blant annet utelukket fordi subjektet alltid vil ha anledning til å velge å foreta handlingsendringer som bryter med de minnene det har lagret, helt tilbake til det *oransje* området. Jeg benytter meg videre av Sas-modellen som referanse for å kunne omtale kroppslig funderte og ekspliserte prosesser som dannelsesvirksomme. Mitt syn opponerer mot Rortys kritikk av Dewey som utydelig middeiveivandrer mellom Hegel og Darwin. Snarere vil jeg utdype mulighetene ved et fruktbart vekselforhold inspirert av de to når tema er kunst og danning.



## KAPITTEL 2

### ESTETIKK, KUNST OG ERKJENNELSE

I presentasjonen av *Sirkelen av sirkler* (Sas) i forrige kapittel beskrev jeg en modell bestående av ulike erkjennelsesområder. I dette kapitlet undersøker jeg hva perspektivet “estetikk som erkjennelsesform” kan innebære. Sagt anderledes vil jeg utforske måter å omtale noe av det vi kan tenke oss skjer på de tre områdene i modellen. Dette gjør jeg ved hjelp av noen perspektiver fra kunstfilosofien. Fordi det er tillagt flere og tidvis divergerende betydninger både i filosofiens og kunstens historie, vil en vesentlig del av kapitlet gå med til å forsøke å avgrense og utdype begrepet estetikk. Jeg søker herved en måte å bruke det på for å utdype noe av det som skjedde i *Fjerde kunstmøte*, der Omar, Muhammad og Tareq uttalte seg om sine respektive forhold til kunst ved å ta utgangspunkt i egne opplevelser fra møtet med *Zweistromland*.

Min fordom vedrørende estetikkbegrepet er at estetikk handler om en rekke fenomener og/eller objekter som jeg fornemmer har en fellesnevner – eller i det minste en eller annen indre sammenheng. Videre oppfatter jeg estetikk som en grunnleggende måte å være i og forholde seg til verden på – og som karakteristisk moment i kunstutøvelsene. Estetikk omtales kort sagt som karakteristika ved noe virksomt, men dertil som noe jeg ikke har helt klart for meg hva er. Kunst og etikk kategoriserer jeg imidlertid inntil videre som områder innen estetikken.

Dewey's *esthetic* behandles som identisk med ordet *aestehtic* i fortsettelsen. Uttrykkets leksikalske rot stammer fra det greske ordet for sansning eller det sansmessige: *aisthesis*. Ordbøkene knytter *aestehtics* til adjektivet *aisthêticós*; det greske ordet for *perception* (persepsjon) og *perceptive* (sansevår). Det stammer igjen fra *aisthêta*; *things the senses percieve*. Verbet *aisthánesthai* kan oversettes med å merke, se, oppfatte, fornemme, men også med de mer kognitivt relaterte verbene fatte og innse. Ordlyden gjenkjennes mer likt vår engelske og norske utforming i det (fra gresk avledede) ny-latinske *aesthetica*.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) regnes for å ha introdusert dette uttrykket i sin doktoravhandling fra 1750 (jfr 2.1.4).

## 2.1 DEWEYS KUNSTFILOSOFISKE INTENSJON

John Dewey var oppsatt på å bringe kunsten tilbake til menneskenes hverdagsliv, og på å fremheve estetikkfenomenet slik det i vesentlig grad ble forstått som skjønnhet og harmoni i antikken og frem mot opplysningstiden.<sup>56</sup> I tråd med sin øvrige filosofi, ville Dewey fremheve kunstens og den estetiske innstillings status ut fra et pragmatisk perspektiv (fra gresk; *pragma* betyr handling eller sak og knyttes til praksis). Han argumenterte for nytteverdien i det – tilsynelatende – unyttige; kunsten og det jeg vil kalle en estetisk innstilling til verden og til våre handlinger.<sup>57</sup> Det innebærer imidlertid ikke at kunst må betraktes instrumentelt.<sup>58</sup>

Dewey oppfattet estetikk som noe relasjonelt og som ett av de grunnleggende karakteristika ved menneskenes liv. Dette perspektivet gikk i høy grad tapt da kunsten ble institusjonalisert ved at den, bokstavelig talt, ble flyttet fra dagliglivets gjøremål og til museenes pidestaller. Da kunsten ble isolert fra det pulserende hverdagslivet, mistet den sin energiske kraft. Det skjedde fordi kunstobjekt så vel som menneske er avhengig av å være virksomme. Begge trenger å være deltakende i hverandres manifesteringsprosesser for å kunne leve (AaE:5ff). Kunsten må inneha en virksom rolle i menneskets liv for å kunne overleve som kunst ut fra et dialektisk erfaringsperspektiv. Påstanden kan ekspliseres teoretisk, for eksempel ved å vise til Barthes' og Dantos diskusjoner og argumentasjoner. (Jfr fotnote 36) Svar på spørsmålet om mennes-

---

**56** Estetikkbegrepet forstått som læren om det skjønn, og dertil avgrenset til læren om det skjønn og verdifulle i kunsten, henviser ofte til kunstfilosofi. Kunstfilosofi defineres da som en disiplin som beskjeftiger seg med begreper og uttrykk som anvendes om kunstverk. Kjørerup er blant dem som påpeker at det gjerne kun er mindre nyanseforskjeller mellom kunstens filosofi og estetikken. For å avgrense de to områder, sier Kjørerup at kunstens filosofi beskjeftiger seg med filosofiske problemer tilknyttet kunstverket, mens estetikken som fagfelt først og fremst tar utgangspunkt i våre estetiske opplevelser av kunst, men også av naturopplevelser. Tradisjonelt har dessuten estetikken beskjeftiget seg med de verdimeslige sider samt med vurdering av kunstneriske og lignende fenomener (Kjørerup 2000:11). Herfra har oppfatningen av estetikk som noe vedrørende smak og behag kunnet utvikle seg.

I *The Oxford Companion to the English Language* (1992:17) utdypes en slik betydning av termen *aesthetic* ved påpekingen av at uttrykket “often refers to responses, judgements, and statements that are subjective and emotive rather than objective, clinical, and detached.” Her fremheves videre den oppfatning at estetikk innebærer en form for vurdering som igjen forutsetter en eller annen form for verdisetting. Evnen til slik vurdering er tillært; et resultat av kultivering (ibid). Et slikt perspektiv korresponderer, som vi snart skal se, dårlig med Kants utdyping av uttrykket *interesseløs interesse* i hans transcendentale teori om estetikk (2.2ff). Vurderingsperspektivet utelukker ikke at det å forholde seg til kunst kan innebære en egenverdi. Vi er med andre ord stilt overfor ulike delområder innen det som kalles estetikk. Disse områdene må vurderes ut fra ulike kriterier.



ket trenger kunsten av samme grunn kan, som ved første påstand, også teoretisk argumenteres for ved å vise til Hegel. Hans dialektiske fremgangsmåte ved presentasjon av filosofiske ideer kan konkret tas i bruk slik den utlegges i *Fenomenologien*, kapittel IV, der tema er Selvbevisstheten; hva den innebærer og hvordan den, så å si, kommer til eller *blir seg selv*. Forholdet mellom barn og kunstobjekt kan diskuteres som en parallell til forholdet og perspektivvekslingen mellom subjekt- og objektposisjon i interaksjonen mellom herre og trell i *Fenomenologien*.

Ut fra Deweys teori kan det å leve kort defineres som å være i bevegelse. Danning handler i min kontekst om å stadig skape seg selv ved å manifestere seg og slik plassere seg i verden – og dermed holde seg levende. Relatert til estetisk teori handler dette om *hvordan* livet leves. I avhandlingens kontekst impliserer det hvordan vi kan beskrive dannelsingsprosesser. Perspektivet ute-

---

57 Med nytteverdi menes her at det kan brukes i det praktiske liv; at det har betydning som noe brukbart i faktisk handling. Ordet pragmatisme (fra gresk; *pragmatikos* som betyr dyktig eller dugelig) stammer igjen fra det greske *pragma*; sak eller kjensgjerning i tilknytning til statsaker, nærmere bestemt saker som gjelder handling og det som er praktisk nyttig. Herfra er våre ord praktisk og praksis avledet. Uttrykket praktiske konsekvenser omfatter også konsekvenser for teoridannelse og forskning.

Dewey er den yngste av de tre teoretikerne (Peirce, James og Dewey) som utviklet ulike perspektiver og foki innen den filosofiske pragmatismen i Amerika. Charles Sanders Peirce (1839-1914) regnes som retningens grunnlegger. I sitt hovedverk *Semiotik og pragmatisme* avgrenset Pierce seg fra James ved å ta i bruk termen pragmatisme: "Det vil sige forestillingen om at forskningen skrider frem ved at gjøre begreberne klare ud fra de mulige konsekvenser, vi kan forestille os antagelsen af dem vil have" (Pierce 1994:12, Dinesen og Sternfeldt red). William James er kjent for å ha videreutviklet og popularisert Peirce's pragmatisme. Erkjennelsesteoretisk betegner hans posisjon, som blant annet fremstilles i *The Will to believe* (1896 jfr James i McDermott 1977) og *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking* (1907) en ytterliggående form for empirisme, hvoretter erkjennelsens gitte grunnlag er sansinntrykk og deres innbyrdes forhold (Skagestad 1978:95ff). Her gjorde Dewey sin egen mer Hegel-tilknyttede, dialektiske vri: Dewey fremhevet at dette handler om interaksjon mellom individet og dets omgivelser, men også om interaksjon i individet selv – vel og merke med utgangspunkt i inntrykk fra omgivelsene; med noe utenfor individet. Dewey presenterte pragmatismen som en empirisk mulighets- og dermed nå- og fremtidsrettet teori fremfor å vektlegge historiens empirisme (Dewey i McD d:41ff, utdrag fra *Philosophy and Civilization*). I AaE fremheves, slik jeg ser det, det nyttige i det unyttige ut fra det Dewey definerte som *intelligence* (intelligens). (Jfr 2.3.3) I dag er forholdet mellom kunst og pragmatisme også relevant i diskusjoner som vedrører det vi omtaler som livskvalitet. Stortingsmelding 38/2002-2003: *Den kulturelle skulesekken*, fremhever betydningen av at barn og unge oppøver en bevisst holdning til kunst og estetikk, og viser til sammenhengen mellom kultur og livskvalitet i avsnitt 3.2.5: "Kultur som livskvalitet". (Se også Stortingsmelding 39/2002-2003, avsnitt 2.2.3.)

lukker stagnasjon i én bestemt posisjon uten at situasjonen blir patologisk. Det fordrer at selvskapende, uopphørlig utviklende prosesser skjer gjennom hele livet. Videre kan vi si at det å leve handler om å stadig bekrefte sin egen eksistens. Dét kan blant annet skje ved at subjektet ekspliserer en eller annen form for tilhørighet, men der det subjektet tilstreber bekreftelse på sin tilhørighet i forhold til, stadig forandres. Det samme kan vi si om hvordan tilhørigheten manifesteres; at det kan skje på uendelig mange vis. Noen faser i den enkeltes livsløp fremstår slik sett mer intenst manifesterende enn andre (jfr avsnittet om Det først møtet, 1.2.2).<sup>59</sup>

Fordi det estetiske moment har noe å gjøre med kvalitet relatert til forhold mellom form, innhold, intensjon og refleksjon, argumenterte Dewey mot å plassere estetikken som noe adskilt eller “utenfor” hverdagens aktiviteter. Han fremhevet det estetiske som fremtredende karakteristika ved selve den totale erfaring; som en ikke-utskillbar bestanddel av en helhet, en del av det levende, bevegelige livet (AaE:46). For å få frem særtrekk ved kunsten og estetikken,

---

**58** I *Philosophy and Civilization* fra 1931 tematiserte Dewey begrepet instrumentalisme, samtidig som han utdypet sin oppfatning av pragmatismen som filosofisk retning (Dewey i McD d:51ff). Her gjorde han rede for sin oppfatning av Pierce og James' forhold til dette begrepet for han utdypet sitt eget. Deretter imøtegikk han kritikere som benyttet instrumentalismebetegnelsen på hans filosofi i en – ifølge ham selv – begrensende og ukorrekt betydning, som noe ensidig fornuftrelatert og/eller mekanistisk, ved følgende bemerkninger:

When an American critic says of instrumentalism that it regards ideas as mere servants which make for success in life, he only reacts, without reflection, to the ordinary verbal associations of the word “instrumental”, as many others have reacted in the same manner to the use of the word “practical”. Similarly a recent Italian writer, after having said that pragmatism and instrumentalism are characteristic products of American thought, adds that these systems “regard intelligence as a mere mechanism of belief, and consequently attempt to re-establish the dignity of reason by making of it a machine for the production of beliefs useful to morals and society.” This criticism does not hold. It is by no means the production of beliefs useful to morals and society which these systems pursue. It is *the formation of a faith in intelligence, as the one and indispensable belief necessary to moral and social life* (Dewey i McD d:57, min fremheving).

Intelligensbegrepet i Deweys forfatterskap er sentralt for å kunne gripe hvordan han brukte begrepet instrumentalisme; som noe innebærende det han betegnet som intelligent refleksjon (Dewey i McD d:56). Som vi snart skal se (i 2.3.3), innebærer Deweys bruk av begrepene intelligens og instrumentalisme noe langt mer omfattende enn mekaniske mål-middel-vurderinger og -handlinger. Instrumentalisme relatert til Deweys estetikk fungerer hverken lineært, oppstykket eller avgrenset, men betraktes som noe uutskillelig medvirkende i de prosesser jeg beskrev som dannning i forrige kapittel. Begge begrepene er aktuelle når jeg vil si noe om estetisk erkjennelse innen perspektivet *kunst som erfaring*.

påpekte Dewey nødvendigheten av å starte med å se etter hvordan en estetisk opplevelse kan kjennetegnes i sin minst bearbejdede form:

In order to *understand* the esthetic in its ultimate and approved forms, one must begin with it in the raw; in the events and scenes that hold the attentive eye and ear of man, arousing his interest and affording him enjoyment as he looks and listens (AaE:4).

Med sin kunstteori ville Dewey bistå sine medmennesker i deres bestrebelsjer med å gjenoppdage sammenhengen mellom estetisk erfaring og de øvrige prosesser i livet (AaE:10). Han stilte seg kritisk til de kunstteorier og teoretikere som ikke bidrar i oppgaven med å kultivere vår evne til å verdsette det estetiske til “cultivation of esthetic appreciation” (AaE:11).

Jeg vil utdype og utvide perspektivet ved å antyde at kunst som kunstutøvelse ikke først og fremst skal avgrensnes til at aktørene kun kultiverer sin evne til å verdsette kunst, men at kunstutøvelse dertil er en aktivitet som bidrar til undring, og som kan inspirere til anstrengelser for å fatte seg selv og sine omgivelser på nye måter. I disse prosessene inngår estetiske erfaringer og uforutsigbare erkjennelsesutvidelser.

### 2.1.1 KUNSTMØTEBARNAS VILJE TIL Å KOMMUNISERE

Samtalen i *Fjerde kunstmøte* endte ikke med noen konklusjon, men viser glimt fra en hendelse der de impliserte berørte spørsmål på en måte jeg relaterer til Deweys oppfordring om å se nærmere på hva som kan skje når estetiske opplevelser søkes ordsatt i en enkel fremfor en “høykultivert” kontekst. De tre guttene gjorde imidlertid tilsynelatende det motsatte av hva Dewey oppfordret

---

**59** Små barn tenkes å kunne føle kjærlighet som en slags bevegelse (å la det jeg beskriver som emosjon i kapittel 4) i kroppen; som en respons overfor noen eller noe. Først ved seks-syv-årsalderen kan man forvente at de kan komme med utsagn om at de elsker noe (uten kun å etterape andres språklige utsagn). For små barn synes det tilstrekkelig å *være sammen med* noen de føler tilhørighet og hengivenhet overfor – noen de føler de er akseptert hos. Det trenger de ikke bevis eller uttalt bekreftelse på. De kan føle seg hele, aksepterte og respekterte ved å være sammen med. Denne måten å være i verden på ved å føle og oppleve og begrepløst verddivurdere situasjoner, endrer seg etter hvert som barna blir eldre og stadig opplever mer av samfunnets uttalte og ikke-uttalte – men like fullt virksomme – verdier og forventninger. Når barn nærmer seg ungdomsalderen, vektlegger de stadig oftere og sterkere ønsket om at noen eksplisitt gir uttrykk for at de er verdsatt. Dette kan vi relaterer til vår generelle forventning om barnas *øvrige* økte fortrolighet overfor en diskursiv kommunikasjonsform, og til deres ønske om tilhørighet blant noen utenfor hjemmet/familien.

til da han fremhevet betydningen av estetikkens rå form for at vi skal kunne forstå *kunst som erfaring*: De fokuserte på ekstraordinære opplevelser som de anstrengte seg for å tematisere i en hverdagslig kontekst (samtalet på skolen). Utgangspunkt for samtalen var barnas besøk på et kunstmuseum og møter mellom kunsten og kunstmøteaktørene der. Den gjengitte samtalen utviklet seg imidlertid til at barna koplet opplevelser i møte med den museale kunsten til sine mer private estetiske opplevelser i en form og et språk jeg herved knytter til Deweys omtale av estetiske erfaringer “in the raw”, selv om guttene ordla seg på en måte som tilsa at de refererte til noe de oppfattet som sensasjonelt. Koplingene og beskrivelsene utførte de uten noe spesielt teoretisk verktøy, for eksempel kunsthistorisk terminologi. Utover to foregående kunstmøter hadde de heller ikke hatt anledning til å innarbeide rutine for eller opparbeide erfaring over tid ved hjelp av rammen de måtte forholde seg til i kunstsamtalen. (Jfr 0.6.1 og 0.7.2)

Med henblikk på barnas anstrengelser for å forstå egne og hverandres ideer og ordbruk da de samtalte om kunst i kunstmøtene, fremstår følgende utsagn i *The Oxford Companion of the English Language* interessant. Det er imidlertid gjengitt som motsats til denne avhandlingens refererte virkelighet:

When distinct groups (tribes, nations, classes, religions, and speakers of certain languages or varieties of a language) are neighbours, become mixed, or are in competition, uncertainties about aesthetic and other values arise, along with problems of choice. These may lead to a search for security in terms of fundamentals (good religion, good grammar), may prompt an eclectic pragmatism (a certain thing is good in one place but not in another; is sometimes good and sometimes not), or may offer greater or less confusion (with no clear conception of what is good or bad, or with uneasily shifting conceptions). Whatever the case, however, people constantly make aesthetic judgements and often institutionalize them in terms of praise or abuse, compliments or insults, affectionate or dismissive names, and a wide range of judgemental expressions such as (for language) the adjectives *bad*, *good*, *harsh*, *lovely*, *plain*, and *pure* (McArthur i *The Oxford Companion of the English Language* 1992:18).

Mine nedtegnelser og personlige erfaringer fra kunstmøtene med flerkulturelle barnegrupper, tilsier noe annet: I materialet jeg viser til, utspilte det seg søksvisve samtaler der jeg postulerer at det skjedde mer nyskaping enn at det ble lagt grunnlag for eller utviklet synlige tegn på rigiditet og fundamenta-

listiske holdninger som kan tolkes ut av sitatet over. Deltakerne utviste derimot en seriøs vilje til å tolke og forstå seg selv og sine omgivelser (medelever, kunstverk og lærer) – til tross for åpenbare kulturelle, ikke minst språklige, hindringer. De fleste av barna formulerte sine inntrykk på et fremmed språk (norsk) overfor andre som også hadde dette som sitt 2. språk, men oftest med ulike morsmål seg imellom.<sup>60</sup>

En av grunnene til at kunstmøtebarna var i stand til å gjøre dette, er – slik jeg ser det – at de “alltid allerede”<sup>61</sup> var kjent med de følelser som kunne fornemmes i kunstmøtene – om det så bare var et lite snev av aktivert følelse. Dette ble de gitt anledning til å “kjenne etter”, til tross for at følelsesminnene ikke alltid kunne tid- og stedfestes, langt mindre begrepsfestes.

De tre guttene jeg refererer i *Fjerde kunstmøte* tilkjennegav den innsikt at kunsten vi så på museet ikke er sånn kunst som de refererte til fra sine hjemland. I landet X så imidlertid Mohammad noe som minnet ham om kunst. Mohammad, men også de to andre guttene, viste til noe som bevirket det jeg tolker som estetisk opplevelse, og som Mohammad nærmest forventet at de andre var i stand til å oppleve på lignende vis. Guttene sa selv at det de refererte til i den siterte samtalen ikke uten videre skulle kategoriseres sammen med installasjonen *Zweistromland*. De fremhevet at det de snakket om var temmelig ulikt kunst i museum, men de *vurderte* det like fullt som verdt å nevne innen en kunstrelatert kontekst. Det barna selv knyttet til tema kunst var noe jeg, med Dewey, vil betegne som en estetisk opplevelse – som noe jeg også vil betegne som en *følelsereskjent* erfaring (jfr *oransje* og *grønt* område i Sas).

Da de skulle beskrive “et kunstverk de likte godt”, rettet de oppmerksomhet mot kroppslige forandringer. De viste til følelser og følelsesbaserte vurderinger (bemerkelses-verdi-ge hendelser) da de relaterte kunst til sine subjektive erfaringer. Samtidig påpekte de forskjellen i ramme, form og innhold mellom sine egne referanser og den museale kunsten fra kunstmøtet. De var, med andre ord, på et vis klar over at dette handlet om ulike genre eller diskurser som imidlertid innehadde felles karakteristika det var vanskelig å begrepsfeste. Guttene vektla at der var noe likt og noe ulikt, men mente åpenbart at

---

<sup>60</sup> Dette forhold, hvordan de var hemmet av begrensede norskkunnskaper, fremsto tydeligere for meg enn det som fremkommer i teksten. Jeg var til stede mens de snakket og så hvordan de jobbet med hele seg (for eksempel med fakter og ansiktsuttrykk) for å få frem det de forsøkte å si noe om.

<sup>61</sup> Jfr Heidegger 2001:103, referert i 3.4.3ff. Se også 1.2.2.

der var nok likheter til at det kunne nevnes i en felles kontekst – her kunstens – sammen med noe de likte.<sup>62</sup>

### 2.1.2 HVA ESTETIKK IKKE ER – OG HVA DET KAN INNEBÆRE

Dewey argumenterte mot tendensen til å mene at det er mulig og ønskelig å gi fenomenene estetikk og skjønnhet noen fullstendig intellektuell bestemmelse (AaE:223). Her er han, som vi snart skal se, på linje med Kant, men ut fra et annet ståsted. Skjønnhet – *beauty* – og det skjønne – *the beautiful* – kan aldri fullt ut forklares; det er umulig å definere analytisk: “Beauty is at the furthest remove from an analytic term, and hence from a conception that can figure in theory as a means of explanation or classification” (AaE:129). Det er slik fordi det Dewey kalte “*esthetic effect is found directly in sanse-perception*” (AaE:115, min fremheving). Samtidig må det ikke være adskilt fra det intellektuelle. En estetisk erfaring handler derfor ikke bare om isolerte sansekvaliteter (AaE:126), men omfatter elementer som *sammen* utgjør nye manifestasjoner. Elementene i en estetisk erfaring som i seg selv ikke betegnes som estetiske “*become esthetic as they enter into an ordered rhythmic movement toward consummation*” (AaE:326). Slik sett handler estetikk om *forhold* og om den helhet disse forhold til sammen – som en *bevegelig enhet* – til enhver tid utgjør. Kunnskap (*knowledge*) i en estetisk erfaring innebærer alltid noe mer enn stringent, kognitiv viten. Fordi aktøren i selve erfaringen inngår i nye transformative forbindelser med ikke-intellektuelle momenter, innebærer en estetisk erfaring alltid noe som er kvalitativt forskjellig fra kognitiv viten for Dewey (AaE:290).

Dewey hevdet at det ikke-estetiske befinner seg i to “ytterpunkter”. I den ene enden finner vi fortsettelsen på noe som hverken begynner eller slutter på noe bestemt, avgrenset punkt. I motsatt ende finner vi “*arrest, constriction proceeding from parts having only a mechanical connection with one another*” (AaE:40). En slik oppfatning av tilværelsen er såpass vanlig at vi lett kommer til å ta den for gitt; som norm for hva erfaring er – uten å foreta noen spesiell vurdering av hva en slik oppfatning kan innebære som erfaringsreferanse. Hindringen i forhold til å oppfatte noe (som) estetisk, er, ifølge Dewey, hverken et intellektuelt eller et praktisk problem, men snarere kjedsomhet, sløvheter eller uoppmerksomhet og henfallenhet til vanens og konvensjonens makt. Vi deltar, men uten å registrere bevisst hva som skjer; hva vi er delaktig i. Derimot kan tilføyes at vi ofte tenderer mot å leve i fortid (ved å fokusere på

hva som har vært) eller fremtid (hva vi tror, håper eller frykter kan komme til å skje) fremfor å benytte vårt erfaringsrepertoar i øyeblikkets hendelser.

Then, when the esthetic appears, it so sharply contrasts with the picture that has been formed of experience, that it is impossible to combine its special qualities with the features of the picture and the esthetic is given an outside place and status” (AaE:40).

Nyere kunst fanger nettopp ofte vår oppmerksomhet ved å presentere oss for kjente momenter i en ukjent kontekst. (Jfr elementene *Planteskulptur* og *Zweistromland* består av.) Dét bidrar til å vekke oss ut av vanens sløvhet.<sup>63</sup>

Dewey etterlyste et engelsk ord som kunne hjelpe oss å skille mellom *artistic* og *esthetic*, men fremholdt at *artistic* først og fremst refererer til “the act of production”, mens *esthetic* viser til “that of perception and enjoyment” (AaE:46). Videre pekte han på at ordet estetisk refererer til erfaring *som* “appreciative, percieving, and enjoying. It denotes the consumer’s rather than

<sup>62</sup> Kunst er et ord som er mye brukt i mange og ulike sammenhenger i barnas hverdag, mens estetikk er et fremmed *ord* for de fleste småskolebarn.

<sup>63</sup> Estetikk kan heller ikke avgrenses til *mimesis* (fra gresk; etterligning) eller *ekspresjon*: *Mimesis* (etterligningens kunst; det å kunne kopiere eller gjengi) er tidvis brukt i en overforenklet betydning i kunsthistorien og i pedagogikken. Jfr Platon i *Staten*, spesielt i Bok 10 (P – Bind V:365ff). *Mimesis* er vist til som simpel kopiering; det vil si simpel i betydningen enkel og dertil med konnotasjoner til noe av mindre verdi. Kopiering ble betraktet og dermed behandlet som mindre krevende (utover de rent tekniske ferdigheter), spesielt fra og med romantikernes tid. Romantikerne fokuserte på geniets genialitet. Det greske *techne* – nært, men ikke det samme som det vi i dag kaller teknikk (Kjørup 2000:17) – innebar imidlertid mer enn slavisk, ureflektert kopiering. En dyktig imitator vil alltid måtte benytte seg av kreativitet, verdifuldering og grensesetting, ja, tidvis sogar grenseoverskridelser, i sitt arbeid. Det blir derfor lett noe misvisende – i betydningen begrensende – ved det å si at *mimesis* “bare” dreide seg om å etterligne andres kreative arbeider. Ikke minst ut fra et dannelsesperspektiv er *mimetisk* kunst og *mimetisk*-relaterte øvelser, for eksempel det å kopiere andres malerier, av vesentlig erkjennelsesmessig betydning og verdi. Det er slik blant annet fordi fysisk kopiering kan gjøre kopisten klar over utfordringer og kvaliteter (etterstrebbelsesverdige kvaliteter så vel som svakheter som bør unngås) i arbeidet som kopieres. Og dette gjelder også kopiert handle- eller væremåte. *Mimesis*-paradigmet vil dessuten stadig kunne bidra – ikke bare til å bevisstgjøre, men også til å befeste og kreativt videreutvikle et arbeidsområde.

Det skjønnede definert som etterligning hadde vært et ideal ved beskrivelse, og som mål for verdsettelse av det vakre, fra antikken og frem til Hegels egen tid. Romantikernes genidyrdning og ekspresjonistiske perspektiv overtok da som ledende *topos* i diskusjonen om hva som var god poesi. Hegel argumenterte mot sin samtids romantiske og ekspresjonistiske kunstforståelse, blant annet da han kritiserte poetene J. W. von Goethe og F. Schillers ungdomsarbeider. Han kalte dem *umodne, subjektive tilstandsuttrykk* for begeistring. Han hevdet videre at selv et naturgitt talent trenger dannelse, og dannelsen realiseres i selve kunstutøvelsen (HsE:40-41).

the producer's standpoint" (AaE:47). Kunstneren henvises her til produsentrollen, mens betrakter inntar forbrukerrollen. En slik todeling blir feil i min kontekstuering. Slik jeg ser det, innehar snarere kunstutøver og den aktive betrakter vekselvis hverandres posisjon i forholdet mellom kunstobjekt og aktiv betrakter.<sup>64</sup> Dewey sa selv at: "For to percieve a beholder must *create* his own experience" (AaE:54), og produsentens erfaringer vil omfatte øyeblikk som innebærer flere estetiske momenter. Og det gjelder ikke kun ved ferdigstillingen av et arbeid, men også i løpet av selve arbeidsprosessen. Det handler om avgrensede faser som kan karakteriseres som *appreciative*, *percieving*, og *enjoying*. Slike hendelser kan knyttes til biologisk registrerbar tilfredsstillelse, for eksempel til glede. Det estetiske kan registreres i aktiviteter karakterisert som søking og skaping; opplevelser som kroppslig kjennes forlokkende, intense og betydningsfulle uten at vi kan definere dem fullt ut, selv om vi har flere felles ord til rådighet enn tilfellet var for Omar, Muhammad og Tareq. De fremhevede adjektivene kan med andre ord brukes ved beskrivelse av betrakters så vel som ved produsentens situasjon.

Ikke-estetiske erfaringer er egentlig ikke fullverdige erfaringer, men assosieres med formålsløshet, automatikk eller rutine – med hendelser som ikke er reflektert.<sup>65</sup> Riktignok kan disse aktivitetene utføres frem til en avslutning, men de gjennomføres uten å nå frem til noen manifestert fullbyrdelse. De føres ikke frem til "a close or consummation in consciousness" (AaE:38). Ting skjer, vi driver av gårde uten å gjøre aktive, bevisste innspill hverken for å oppnå eller for å unngå noe bestemt. En slik tilværelse – kjennetegnet ved likegyldighet og/eller kjedsomhet – er ifølge Dewey ikke estetisk. Som motsats til en slik eksistens, fremhevet han at "[T]he esthetic or undergoing phase of experience is receptive. It involves surrender" (AaE:53). Her er det imidlertid snakk om en hengivelse til saken selv, som i neste omgang innebærer refleksjon: "The beginning of esthetic understanding is the retention of these perso-

---

<sup>64</sup> Jeg betrakter utsagnet som et uttrykk fra Dewey som er preget av hans samtidige kunstperspektiv, og velger å ikke utdype dette.

<sup>65</sup> Som motsats til de ikke reflekterte hendelser, gjengir jeg Løvlie's sammenfatning av det han kaller Hegels *sentrale dialektiske budskap* slik:

selvrealisering er en dobbelt reflektert prosess. Individet dannes for det første ved å finne seg selv i handling, produksjon og skaping; for det andre gjøre seg denne handlingen bevisst. Å realisere noe er å gjøre det, for deretter å se og forstå hva som er gjort. Teori er handlingens tanke, og praksis er tankens handling (LL:108).



nal experiences and their cultivation. For, in the end, nourishing of them will pass into discrimination” (AaE:146). Slik sagt er reaktualisering av momenter fra det enkelte barns biografi avgjørende med hensyn til hvordan den estetiske erfaring til enhver tid realiseres og nyanseres. Det skjer først når vi kan si at en handling eller et objekt evner å fange oppmerksomheten, når der ikke kun handles ut fra refleks, men der biologiske reflekser like fullt kan være medvirkende. Jeg slutter meg til Dewey der han skrev om instrumentalismebegrepet og sa at det ikke kunne være snakk om “intrinsic degrees, or a hierarchy of forms of judgement” (Dewey i McD d:55). I stedet for å bruke ordet *stage* (nivå eller plan) og si at hvert av disse “has its own end” (ibid), vil jeg fremheve at det kan handle om ulike potensielle visshets- og intensjonsvirk-somme *områder*. Som de tre kuleformede områdene i Figur 1 – omgjort til sirkler i Figur 2 – kan disse visshetsområdene tenkes å fungere slik at det som aktiveres innen det diskursive (*blå*) området samtidig impliserer aktivitet på grunn- og mellomområdene (*oransje* og *grønt*) i *sirkel av sirkler*. (Jfr Omar da han beskrev hva han hadde opplevd på et bestemt sted på et bestemt tidspunkt i “landet X”.) Imidlertid tenkes det å forholde seg slik at aktivitet på det *blå* alltid til en viss grad vil være avhengig av, det vil bero på tidligere erfaringer gjort på det *oransje* området.

Deweys estetikkbegrep er på ingen måte avgrenset til øyeblikkets opplevelser (*immediate experiences*). Det blir derfor feil å påstå at

what is not immediate is not esthetic. The mistake lies in supposing that only certain *special* things – those attached just to eye, ear, etc. – can be qualitatively and immediately experienced. Were it true that only qualities coming to us through sense-organs in *isolation* are directly experienced, then, of course, all relational material would be superadded by an association that is extraneous – or, according to some theorists, by a ‘synthetic’ action of thought (AaE:119).

Shusterman fremhever det Dewey utdypet som *an esthetic experience* ved uttrykket *immediate experience* som en spesiell (fordi den er “rent somatisk” og ikke-diskursiv), men tradisjonelt underkjent erkjennelsesform i filosofien (Shusterman 1997:162ff). Han fremhever Deweys interesse for såkalt *Qualitative Talk*;<sup>66</sup> inklusive og spesifisert ved forestillingen om å tenke gjennom kroppen. Shusterman omtaler ideen om å trekke kroppens før-sym-

---

<sup>66</sup> For eksempel i *Philosophy and Civilization*.

bolske intelligens (Hohr 1996, 1999) inn i den filosofiske diskusjon som radikal, men ønskelig. Sistnevnte ut fra det syn at filosofien skal bistå mennesket i bestrebelsene for å utvikle sin livskvalitet (Shusterman 1997:174ff). Shustermans perspektiver her er interessante i min kontekst, spesielt når han fremholder ideen om at kroppens ikke bevisstgjorte erkjennelsesområder er tilsnakkendes og påvirkbare; det vil si at selvets *blå* område kan innvirke på det *oransje* og det *grønne*, til tross for at disse områdene karakteriseres ved interaksjon unndradd diskursens begreper. Perspektivet bidrar, slik jeg ser det, til å styrke den idé at Sas ikke er en hierarkisk modell der utviklingen beveger seg i én retning, som en “nedenfra og opp-retning”, fra det *oransje* og til det øverste *blå* slik utviklingspsykologene, for eksempel Abraham H. Maslow, har undervist pedagogene,<sup>67</sup> og slik vi snart skal se at Platon og Kant argumenterte for sine syn på estetikk og erkjennelse.

Ideen om at kroppens følelser påvirkes av den samme kroppens tankeprosesser – som bygger på diskursens begreper – og ikke kun omvendt, er ikke spesielt tematisert i *Art as Experience*. En slik forestilling er imidlertid omtalt av Dewey i hans forord til flere bøker skrevet av terapeutaen Frederik Matthias Alexander (1869-1955). Disse bøkene omhandler en behandlingsteknikk kalt *Alexandermetoden*. I forordet til Alexanders bok *Man's Supreme Inheritance – Conscious Guidance and Control in Relation to Human Evolution in Civilization* fra 1937<sup>68</sup> gav Dewey sin tilslutning til de grunnleggende prinsipper ved Alexanders teori, og bifalt den konkrete metode Alexander praktiserte. Som en praktisk konsekvens av den innsikt han fikk via Alexanders arbeid, benyttet Dewey seg selv av Alexanders teknikk for å ivareta sin egen personlige livskvalitet.<sup>69</sup> Kort oppsummert kan vi si at Alexanders metode bidrar til en bevisstgjøring av og hensyntagen til mennesket som en helhetlig og helhetsfungerende organisme. Dette påpekte Dewey i sine egne filosofiske utleg-

<sup>67</sup> Jfr for eksempel Abraham H. Maslow (red) 1954: *Motivation and Personality* og, spesielt, Maslows egen idé om menneskets behovspyramide (for eksempel i K. B. Madsen: *Abraham Maslow* fra 1981).

<sup>68</sup> Første gang utgitt 1910, utvidet utgave med Deweys forord er fra 1918. I denne boken ble det fokusert spesielt på betydningen av å studere menneskets respirasjonssystem i forhold til kroppens oppbygning og funksjonsmåte. Her beskrives hvordan kroppen – ut fra sin konstruksjon – ser ut til å kunne fungere optimalt hva pusting angår, og hvordan skadelige pustevaner kan avlæres og så innlæres på ny, slik at den angjeldende utvikler en sunnere, mindre stresskapende puste- og dermed livspraksis. Jfr også Deweys forord i Alexanders *Bedre brug af sig selv* (Dewey i Alexander 1998).

<sup>69</sup> Jfr Appendiks I.

ninger om menneske, kunst, oppdragelse og samfunn, men uten å innta noe terapeutisk perspektiv. Estetikk innebærer med andre ord det som utdypes i kapittel 4 der jeg fremhever at “to sense makes sense”; men også at tenkning i tradisjonell betydning påvirker hvordan vi sanser. Sansning og logisk tenkning utelukker med andre ord ikke hverandre, men ser snarere ut til å kunne påvirke hverandre gjensidig.<sup>70</sup>

### 2.1.3 LIDENSKAP, PATOS OG FARE FOR OVERLEDNING

Med hensyn til estetikkens mulige lidenskap og patos, uttrykte Dewey seg slik: “There is an element of passion in all esthetic perception. Yet when we are overwhelmed by passion, as in extreme rage, fear, jealousy, the experience is definitely non-esthetic” (AaE:49). I slike tilfeller kan det derimot – blant annet – utløses overledning; en slags kortslutning som fører til paralysering og bevegelsesstopp. En estetisk erfaring innebærer snarere *sensitivitet* i betydningen årvåkenhet og oppmerksom mottakelighet enn overveldende følelser. Selv om Omar ordla seg på en måte som kunne tilsagt at han ble overveldet og dermed kunne risikert å oppleve den tilstand Dewey beskrev ved uttrykket *overloading* (AaE:69) – som en fullstendig kortslutning, lammelse og dermed stans – opptrådte han ikke som handlingslammet, i alle fall ikke i fortsettelsen. Derimot gav han, i ettertid, uttrykk for at han hadde opplevd noe jeg tolker som gripende og fint; som et skjellsettende estetisk øyeblikk: “Helt spent med en gang. Jeg ble kjempespent. Sånn: Åååå . . . og jeg bare satt der og så...”.

Mohammad gav også uttrykk for at han hadde opplevd noe uvanlig, men

---

**70** Ett eksempel på hvordan tanken påvirker sansene på et ikke bevisst refleksivt nivå kan illustreres ved følgende: Tenk på en sitron. Tenk deg at du skjærer den opp i båter og putter båt for båt i munnen. Merker du noe? De sanserelaterte reaksjoner som skjer i kroppen ved dette forsøket er basert på kroppslig hukommelse som bevirker fysiske reaksjoner uten at vi trenger å kople til tanken – når tanken først er minnet på den informasjon kroppen allerede innehar fra tidligere interaksjon med sitroner. En abstrahert idé (ordet sitron) har her – via dets sansebaserte minne – satt i gang reaksjoner *som tanken i fortsettelsen ikke har kontroll over*: Med andre ord synes minner om sanseintrykk å være sterkere enn tanken når disse konkurrerer om oppmerksomhet og dominans. Den fysiske reaksjonen utløses ved *ord* som ikke kan opptre uten en eller annen forbindelse med tidligere opplevelse av den fysiske verdens sitron. Slik sett fremstår kroppens ikke bevisste registrering av ordene som virksomme på linje med selve sitronen som håndfast objekt eller som et bilde, et abstrahert symbol på den persiperte frukten. En tegning av en sirkel fylt med gul maling og definert som en gul ball fører ikke til de samme fysiske reaksjoner. Fra og med det øyeblikk noen derimot kaller objektet på tegningen for en sitron, er situasjonen og de fysiske reaksjonsmulighetene anderledes.

han vektla at det var noe som pirret nysgjerrigheten hans: “[d]en var kjempe-spesiell . . . Jeg ville gjerne, så jeg tenkte bare: Hva er dette? . . . Kanskje det er lov å sjekke inni? . . . Jeg var som en tyv som hadde lyst til å ta ut og kikke inni . . . Jeg ville så gjerne . . .”.

Tareq gav først uttrykk for at installasjonen fikk ham til å ønske å gjøre noe bestemt: “Jeg ville lese noen ting.” Videre uttalte han seg om hva han (antagelig inspirert av tilretteleggers paratekst) trodde kunstverket var: “Jeg tror det var bibliotek.”

Det vi betegner som estetisk kan være “det” vi fanges av når vi opplever den indre rytmen og dynamikken i sammenhengen mellom hendelsens eller objektets bestanddeler, uten at vi fullt ut kan forklare *hvorfor* eller *hvordan*. Herfra kan vi si at kvaliteten, for eksempel i våre handlinger, kan vurderes på ikke diskursivt vis ut fra den oppfattede tilstedeværelsen av estetikk i handlingen. Videre kan vi forestille oss at vårhet overfor en slik indre sammenheng som estetikken tenkes å utgjøre, kan bevirke økt sensitivitet overfor den øvrige omverdenen i fortsettelsen.

#### 2.1.4 NÅR DU ER SÅ INVOLVERT I DET DU GJØR

##### AT DU IKKE MERKER HVA DU HOLDER PÅ MED

I tillegg til den åpenbare forbindelsen med Alexander Gottlieb Baumgartens tyske *Ästhetik* eller det latinske *Aesthetica* (Baumgarten 1961), påpekes også forbindelsen mellom substantivet *aesthetics* som en mulig utvikling fra det engelske *aesthetic* pluss -s, og som en analogi til *athletic* (atletisk) pluss -s.<sup>71</sup> Innen min kontekstuering er henvisningen til den mulige forbindelsen mellom britenes *aesthete* og *athelete* av en litt spesiell interesse, fordi Dewey også eksemplifiserte sitt estetikkbegrep ved henvisning til de gamle grekernes beundring for menneske-*kroppen* og dens sansbare dynamikk og indre sammenhengs skjønnhet. Denne kroppslige skjønnhet ble også oppfattet som et bilde på det grekerne definerte som en høyere *åndelig* skjønnhet og som synonymt med godhet. Perspektivet kan, med andre ord, innebære analogi til selve ordet estetikkens leksikale forbindelser.

Dewey fremhevet ikke bare de sportslige evner, men rettet også oppmerksomhet mot interaksjon mellom publikum og den atletiske utøver. “The source of art in human experience will be learned by him who sees how the tense

<sup>71</sup> I *The Barnhart Dictionary of Etymology* 1988:17.

grace of the ball-player infects the onlooking crowd” (AaE:5).

Ved å henvise til selve idrettsutførelsen så vel som til interaksjon mellom den utøvende atlet og et engasjert publikum, fremhevet Dewey situasjoner karakterisert ved at de involverte er så fascinert av det de tar del i at de ikke registrerer hva de faktisk driver på med der og da, enten de er aktive idrettsutøvere eller fascinerte publikummere (jfr *flow*, fotnote 13). En slik lykkelig oppslukende tilstand forstår jeg først som situasjoner der den involverte *er* i en *hightened vitality*-tilstand; “at its height it signifies complete interpretation of self and the world of objects and events” (AaE:19). Det er situasjoner som, ifølge Dewey, kjennetegnes ved en tilstandskvalitet *uten* innblanding fra *tidligere* hendelser og de dertil koplede bestemte emosjoner (AaE:19). En slik *hightened vitality*-situasjon tolker jeg til nærmest å være fri for erfaring i Deweys forstand, det vil si som en *tilstand* der heller ikke intellektets refleksjon er involvert. De involverte er da, med andre ord, emosjonsfrie, men også frie fra bevisst refleksjon. Kanskje det var noe slikt Omar prøvde å si noe om i ettertid da han beskrev sin første, umiddelbare innskytelse slik: “Jeg ville helst være alene da jeg ble sånn skikkelig spent. .... med en gang, jeg bare . . . og jeg bare satt der og så . . .” Han *var i* – med hele seg – eller? Omar registrerte samtidig omgivelsene og tilpasset seg disse, slik dyr og “den ville” (*the savage*) også var her-og-nå-oppmerksomme (AaE:19). Omar visste at han var i en offentlig situasjon – på museumsbesøk sammen med resten av klassen – og gav uttrykk for at han oppfattet det som begrensende. Han sa at han hadde foretrukket å slippe offentligheten (de andre som var til stede) der og da. Da hendelsen ble aktualisert på ny av ham selv, bragte han eterrasjonaliseringens refleksjon inn i samtalen. Da var han mer enn villig til å snakke om opplevelsen og tilkjennegi dette personlige ønsket.<sup>72</sup>

### 2.1.5 KUNST ER ENERGI OG RYTME,

#### OG GJEN-SPEILER MENNESKETS ÅND

Dewey tematiserte et estetikkbegrep i tråd med de gamle grekernes forestillinger om skjønnhet definert ved ord som harmoni, likevekt, behag. Han knyttet estetikk nært til sin egen kunstteori ved å benytte uttrykk som *perception*, *harmony*,

---

<sup>72</sup> Til tross for Omars uttalte ønske om å være alene, mener jeg likevel ikke at det bør få den følge at slike galleribesøk i skoletiden bør unngås, eller at barna helst burde vært med til *Zweistromland* i Astrup Fearnley Museet uten kommentarer eller oppfordringer om å inngå i kunstutøvende prosesser.

*enjoyment, consummation, conservation, unity* og *aknowledgement*. Men han viste også til de mer uopregede ordene *tension* og *anticipation* (AaE:145), fordi spenning, forventning og en viss overraskelse er nødvendig for å få frem bevegelsen i rytmen som den estetiske erfaring også beskrives ved (AaE:150-156, 162-169).<sup>73</sup> I motsatt fall mangler, eller er det kun i en lite grad utviklet det Hegel kalte *ånd* i *Innledning til estetikken* (heretter omtalt som *Estetikken*). Sagt anderledes er ånden i slike tilfeller svak. Det harmoniske moment i antikkens etikk og estetikk beskrev Dewey slik: “When the Greeks identified the good and beautiful in actions, they revealed, in their feeling of grace and proportion in right conduct, a perception of fusion of means and ends” (AaE:198).

Den amerikanske filosofen Monroe C. Beardsley gjengav blant annet antikkens synspunkt slik: “When the art is right, its power to do good, to contribute to the health and order of society, is as great as its potential ill. The harmony of beautiful music imitates the virtue which is precisely the harmony of the soul (*Laws* 655a, *Protagoras* 326ab, *Republic* 432)” (Beardsley 1977:50). Beardsleys uttrykk *soul* i sitatet over kan knyttes til trekk ved Hegels *Geist* (ånd). Kunst blir slik sett et estetisk uttrykk og en estetisk erfaring som bidrar til å synliggjøre “menneskets sjel” – og som sådan noe som innebærer muligheter for det gode så vel som det onde. Videre vil jeg peke på forbindelsen mellom uttrykkene *soul* og *Geist* og på det Dewey omtalte som bestemte *forhold* mellom *energier, organiseringen* av disse – og deres *bevegelser* (AaE:161, 169). Slik sett blir ånden nettopp noe relasjonelt og bevegelig – som forholdet mellom *energier i og mellom* sirkelene i Sas og den helhet de sammen utgjør. For Dewey var det forøvrig slik at

the strictly *esthetic* value of say a painting consists simply of certain relations and orders of relation that colors *sustain to one another* apart from relation to objects. The expressiveness they gain by being present as colors of water, rocks, clouds etc., is due to art (AaE:119).

---

<sup>73</sup> Antikkens kroppsfunderte skjønnhetsbegrep var ensbetydende med forhåndsberegnete – og definert som harmonisk perfekte – proporsjonelle forhold mellom de ulike legemsdeler. De endelige produkter som i dag fremdeles verdsettes som de ypperste mesterverker fra denne tiden, innebærer like fullt såkalte irregulære innspill som ikke nødvendigvis var uøyaktigheter. Det vil si at for eksempel billedhuggerne ikke slavisk fulgte noen modelloppskrift til punkt og prikke, fordi skjematisk utførelse er til hinder for realisering av estetisk kvalitet. Dette gjelder ikke minst nitidig matematisk utarbeidede idealmål nedlagt i skulpturarbeidene til den greske billedhuggeren Polykleitos; de såkalte *Doryphoros* som kom til å utgjøre *Canon* (fra gresk; rettesnor) for slikt arbeid. (Se for eksempel *Spydbærerer* fra cirka 450 f Kr, Vatikanet, Roma.) Polykleitos’ mesterverker er nettopp ikke hundre prosent skjematisk perfekte.

Estetikk hos Dewey innebærer – kort sagt – noe relasjonelt, kvalitativt, vurderbart, helhetlig. Det handler videre om *fusjoner*; om hvordan noe hører sammen på en måte som ikke kan splittes opp i sine enkeltdeler uten å tape sin kvalitet. Forholdet mellom det som er involvert er avgjørende for hvordan helheten oppfattes i forhold til intensjonen bak uttrykket. Dertil kan tilføyes at estetikk “overstiger”, det beveger seg utover summen av bestanddelene. Dermed *kan* det også defineres til å omfatte noe uavsluttet. Det siste momentet fremstår som vesentlig ut fra mitt perspektiv.

Dewey fremholdt at estetisk persepsjon bidrar til å styrke livets bevegelser (AaE:177). I (energiske) estetiske oppslukelsestilstander er man nær-*mest seg selv* – fri fra forstyrrende, utenforliggende krav, mangler, frykt eller glede. Slike øyeblikkets estetiske opplevelser kan aldri fanges og tvinges til å vare ved.<sup>74</sup> De kan kun vises til; som glimt og bleke avskygninger av en somatisk fundert form for innsikt knyttet til *den* bestemte hendelsen. I slike øyeblikk er den reflekterte bevisstheten fraværende. Vi kan si det slik at kimen til bevisst estetisk verdsetting ligger i disse øyeblikkene, men at de bevisstgjøres i de estetiske rytmesekvensenes påfølgende refleksjonsfase. En slik bevisstgjøring fordrer da en foregående erkjennelse som ikke kan settes på begrep, men som det kan *henvises til*, slik Omar, Mohammad og Tareq viste til hendelser fra sine biografier for å belyse karakteristika da de presenterte sine tolkninger av fenomenet kunst.

Verdsetting av kunst i denne kontekst innebar erkjennelse som også kan omfatte kritiske innspill, for eksempel oppfordring til endring.<sup>75</sup> For guttene i *Fjerde kunstmøte* handlet det ikke om kritiske innspill eller oppfordring til endring, men snarere om å oppleve noe uvanlig, og om å forsøke å uttrykke og belyse dette sammen med andre. Ved språkets abstrahering anstrengte de seg for å begrepsfeste noe – en fornemmelse eller stemning de erindret fra opplevelsen. Kunstopplevelsen knyttet de så til konkrete hendelser som minnet om de følelser opplevelsen aktiverte. Gjennom denne prosessen festet de grep om seg selv overfor hverandre innen en kontekst der talespråket trolig bragte dem nærmere en forståelse for hverandres opplevde følelser. Det skjedde ved at de minnet hverandre om og samtidig reaktiverte egne og hverandres erfaringer fra tidligere opplevelser. Fortidens opplevelser ble med andre ord sett og dermed tolket ut fra nye

<sup>74</sup> Hvor lenge “øyeblikket” varer, kan også i høy grad variere.

<sup>75</sup> Slik oppfordring kan uttrykkes i mer og mindre direkte form. Den sistnevnte gjenkjenneres for eksempel i Barbara Krügers arbeider (jfr fotnote 132).

perspektiver. Samtidig hadde de anledning til å erkjenne hverandres vilje til å gå hverandre i møte på et erkjennelsesområde som nettopp ikke fullt ut kan ordsettes, om man er aldri så språkmechtig. Jeg våger meg på å formulere det som slik skjer ved å si at i kunstverket kan den aktive betrakter møte noe av seg selv, noe betrakteren kjenner og kan vedkjenne seg – eller benekte. Samtidig kan kunstmøtet innebære noe utover dette selvet; noe som kan bevirke en trang til å begripe. Kanskje det sogar kan bidra til noe storveis idet kunstmøtebarna må bevege seg ut og “over” seg selv for å kunne fatte og begripe – .

Da barna beskrev kunst, kan vi også si at de gjenspeilet, ved at de synliggjorde, sider ved seg selv. Det skjedde ikke ved at de automatisk så og kategoriserte, men ved at de inngikk i en aktiv relasjon der både objekt og betraktende subjekt ble endret. Shusterman påpeker at speiling (*mirroring*) innebærer aktivitet. Den medfører igjen endring, fordi aktiviteten aldri kan fremstå som tro fotostatkopi, men alltid må innebære en viss bevegelse og derfor forandring (Shusterman 1992:124). Postulatet om at kunst gjenspeiler menneskets sjel, innebærer da at sjelen (som det enkelte subjekts ånd og den felles ånd den tenkes å være en del av ifølge Hegels terminologi) selv påvirkes samtidig som den påvirker den og det som involveres i kunstverk. Slik sett både synliggjør og endrer kunstverket det mennesket som interagerer med og i kunsten på dialektisk vis.

## 2.2 TRANCENDENTAL VERSUS ERFARINGSFUNDERT TEORI

Jeg vender meg nå fra Deweys aktive, hverdagsfunderte perspektiv på estetikkbegrepet og til den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804). Med det siste av sine tre hovedverk, *Kritikk av dømmekraften* (*Kritik der ästhetischen Urteilskraft*) fra 1790, kom Kant til å innta en innflytelsesrik posisjonen hva angår vår forståelse av estetikkbegrepet. Hans teoretiske utlegninger herfra ble vesentlige for modernismens diskusjoner om hva kunst er. I sitt arbeid med å utdype estetikkens betydning i menneskenes liv, benyttet Kant sin samtids ferske estetikkbegrep presentert av Baumgarten.

Hegel og senere Deweys estetiske teorier havnet nærmest i skyggen av Kants. Ut fra mitt dannelsesperspektiv, og sett innen en flerkulturell dannelseskontekst, fremstår imidlertid Hegel og Deweys tekster med ny aktualitet i dag. Hegel og Kant var nære hverandre hva angår tid og kultur – blant annet omtalte begge i utgangspunktet estetikk innen en hierarkisk kontekst. Hegels tekster kan imidlertid tolkes som en argumentasjon for et dialektisk og mer helhetlig



syn – på kunst så vel som på forhold som angår andre sider ved livet. Kants perspektiv på etikk og estetikk fremhevet derimot betydningen av å holde etiske og estetiske opplevelser og spørsmål adskilt. I det følgende påpeker jeg Kants estetikk som et fenomen han ønsket unndradd etikken. Sistnevnte fremhevet han som en viktigere erkjennelsespraksis enn estetikken. Kants teori, slik jeg perspektiverer den her, vektlegges fordi den på flere punkter fremstår som motsats til det jeg selv vil poengtere.

Kant begrenset estetikkfenomenet til noe som angår våre sanser, som et fenomen som angår vår smak og vårt begjær. Av den grunn hevdet han at estetikk bør *behandles atskilt* fra vår såkalte fornuft – som noe unndradd vår evne til refleksjon og kritisk tenkning. Det vesentligste skillepunktet mellom Kant og Hegel (og senere blant andre Dewey og Shusterman) var at Kant bestrebet seg på å avgrense estetikken (*der Ästhetik*) fra andre måter å betrakte og erkjenne verden på. Han behandlet det skjønne som et fenomen atskilt fra læren om det sanne. (Sistnevnte var hovedtema i hans første hovedverk; *Kritikk av den rene fornuft* fra 1781 der han diskuterte erkjennelsesteoretiske spørsmål.) Avstanden mellom læren om det skjønne og læren om det gode gjorde han også større. (Læren om det gode tematiserte han i det andre hovedverket; *Kritikk av den praktiske fornuft* fra 1788 der han gjorde rede for sitt syn på etikk og moral.) Derved ble antikkens forestilling om det sanne, gode og skjønne som identiske størrelser splittet opp.<sup>76</sup>

Gjennom sin teoretiske utvikling av estetikkbegrepet som *a priorisk* og *transcendentalt*, la Kant samtidig grunnlag for oppfatningen av kunst som et *autonomt* fenomen – som noe som er – uavhengig av våre ideer om Gud, Sannhet eller godhet.<sup>77</sup> Uttrykket autonom ble først brukt av Kant i hans forestilling om at mennesket er sin egen målestokk og dermed sin egen lovgiver. På lignende vis utviklet han ideen om at kunsten selv kunne sette rammer for eget virkefelt og verdi. Kunsten ble *seg selv nok*, og skulle ikke forklares ut fra eller i forhold til andre utenforliggende årsaker. Idet de estetiske *spørsmål* ble plassert i en transcendental – det vil si i en *overempirisk* – sfære, svektes samtidig oppfatningen av estetikkens nytteverdi; estetikk som middel til å oppnå noe annet, for eksempel etiske – som praktiske – målsettinger.<sup>78</sup>

Kant omtalte estetisk dømmekraft som smaksdommer, og fremhevet skillet mellom estetisk dømmekraft – som han hevdet er basert på subjektive og ustabile følelser av smerte og tilfredsstillelse – og kognitive, herunder etiske

prinsipper og bedømmelser. Kants transcendentalfunderte estetikk avdekker

en intersubjektivitet *forut* for moral og vitenskap som ikke har sin opprinnelse i noe fellesskap styrt av kognitive regler og prinsipper. Kants tese er at mennesket er i stand til å felle intersubjektive dommer i kraft av sin førebegreplige sensibilitet (Hjørdis Nerheim 1991:15).

Disse dommene opererer utenfor, og de *bør*, ifølge Kant, *holdes utenfor* den etiske diskurs. Ut fra Sas-modellen fornektes ikke menneskets evne til intersubjektiv, førebegreplig vurdering. Poenget er at slike momenter er vesentlige. De *bør* erkjennes både som vesentlige og som ønskelige når tema er etiske spørsmål. De hverken kan eller *bør* unndras diskusjonen om moralsk praksis.

---

76 Slik sett kan vi si at Kant bidro til å svekke den didaktiske posisjon skjønnheten hadde hatt helt tilbake til antikken. Den gang forestilte man seg at det skjøne kunne bidra til realisering av det gode, og at kunsten så vel som naturen var en avskygning av en guddommelig makt. Like fullt tilhørte det estetiske et hierarkisk nivå av lavere rang enn de nivåer som kunne behandle spørsmål vedrørende erkjennelse og moral. Forestillingen om estetikken som noe mindre verdig hadde befestet og utviklet sin posisjon gjennom middelalderens kristendom der naturen så vel som de menneskeskapte, vakre gjenstander (i tråd med den greske, spesielt Platonske idealtenkning) kun var avskygninger av en guddommelig skjønnhet. I middelalderen hadde man fremhevet oppfatningen om skjønnhet forstått og verdsatt som en egenskap ved Gud. Middelaldereteologen Thomas Aquinas (1225-1274) sa at det er “skjønnheten som [det der] giver ‘godheten’ et erkjendelsesmessig aspekt (stort set uten tilknytning til kunst)” (Kjørup 2000:16). Skjønnheten og godhetens baksida – det heselige, frastøtende og gruefulle – har også plass i estetikktorienens historie. Dewey berørte dette kort i AaE der han viste til menneskets hang til og interesse for å fullføre en erfaring enten den defineres som god eller dårlig i betydningen ond eller i det minste skadelig: “The experience may be one that is harmful to the world and its consummation undesirable. But it has esthetic quality” (AaE:39). Kjørup omtaler en slik form for *negativ estetikk* som et unntak (Kjørup *ibid*). Som kilden til en slik perspektivering innen den eldre tradisjonen, viser han til et udatert skrift kalt *Om det sublime* (trolig fra det første århundre e Kr). Denne teksten skal være skrevet av en ukjent forfatter som ofte refereres til som Longinius. Longinius insisterte på at skjønnhetsbegrepets sterke *motsatte* følelser også er av vesentlig betydning i opplevelsen av det han eksemplifiserte som diktekunst. “Longinius seems to hold that it [the quality of ‘sublimity’, GLØ] can be defined only by its effects (...) the ‘sublime’ is what produces (...) transport (*ekstasis*): the sense of being carried away, as though by magic (I, 4)” (Beardsley 1977:77).

Aquinas’ perspektiv har røtter tilbake til Platons omtale av den egentlige – Ideenes – verden som vår verden kun er en blek avskygning av. I *Staten* (Bok 10, 599) hevder Platon at menneskeskapte gjenstander kun var kopier av kopier, og dermed et slags tredjerangs objekter (P – Bind V:370).

77 *A priori* er latinsk; det som kommer før. *A priori* kunnskap er, med andre ord, kunnskap som er uavhengig av sansning. *Auto* betyr selv på gresk, og substantivet *nomos* viser til den som utøver noe.

78 Se for eksempel Lars Fr. H. Svendsen: *Kunst* 2000:15-16.

Samtidig med at det Kant kalte smaksdommen “overskrider enhver kognitivt mulig forståelse av ‘virkelighet’” (Nerheim 1991:9), så han seg tvunget til å diskutere dem ved å ta i bruk diskursens begreper og argumentasjonsmåter. Jeg forstår det slik at smaksdommen paradoksalt nok må settes påbegrep; ved å ta i bruk begreper som stammer fra en diskurs som per definisjon er teoretisk, men som, ifølge mitt utgangspunkt, må utvikles i interaksjon med den empiriske erfaringsverden. Problemet var ikke bare Kants, men illustreres i flere av kunstmøtene. Barna løste utfordringen ut fra sine ståsteder ved å *vise til* noe som lignet, men som ikke var likt og heller ikke kunne omtales og vurderes ut fra identiske kriterier. De forsøkte å interagere om dette uutsigelige uten sikkerhetsnett; i en posisjon som Kant reserverte seg fra. Barna erkjente sine begrensninger samtidig som de henviste til kroppslige erfaringer: “Helt spent med en gang” (Omar). Og, videre: “Så jeg ble helt skikkelig sjokkert” (Mohammad). Og de vedkjente seg følelser som influerte på hvordan de tenkte i forhold til handling: “Husker du at jeg spurte deg . . .”, og “Jeg hadde lyst til . . . Jeg ville gjerne . . .” (Mohammad).

I motsetning til Hegel og Dewey, lokaliserte Kant estetikken til en transcendentale virkelighet. Diskursen – som for Kant var det eneste akseptable åstedet for menneskets erkjennelsesutvikling vedrørende vitenskapelige og etiske diskusjoner – hørte dermed hjemme *utenfor* Kants transcendentale sanseverden. Hans estetiske erfaringsforståelse henviste til et såkalt *førbegrepslig fellesskap* i en *a priori* virkelighet. Dermed lokaliserte han estetikken til et område hinsides en grense mennesket ikke kan overtre ut fra sin empiriske erfaringsverden. Derved kunne han beskytte estetikken så vel som etikken mot de respektives innflytelse på hverandre. Det var ønskelig fordi Kant, som sin forgjenger Platon,<sup>79</sup> så det slik at gjensidig påvirkning mellom etikk og estetik kunne være skadelig for begge parter. Spesielt truende var det at estetikens poetiske uttrykk kunne virke forvirrende, forførende og derved skade sitt publikums vurderingsevne (Platon i *Staten*, Bok 10 602: P – Bind V:374ff).

Kant syntes ikke å ha vært villig til å innse at de emosjonelle gleder og smerter individet opplever gjennom estetiske erfaringer aldri helt kan skilles ut og avgrenses fra kroppens øvrige lagrede minner. Hans perspektiv innebærer at mennesket kan utføre “handlingene” – at vi kan lære, for eksempel tilegne oss kunnskap og erfaring om hva som er fornuftig og logisk og videre om

---

<sup>79</sup> Platon i *Staten* (Bok 2, 3 og 10: P – Bind V).

hva som er rett og galt, godt og ondt – på en passiv måte; som noe objektivt subjektet kan motta eller gjøre noe med ut fra sine iboende, transcendentale evner. Hegel fremhevet derimot at det transcendentale var *ånd*, beskrevet slik med Løvlies ord:

[det] samme jeg som danner en pol i forholdet mellom subjekt og objekt, holder også polene sammen. Det transcendentale jeg er hos Hegel ånden, som på grunn av sin *særegne refleksivitet* er til stede i enhver situasjon og handling, skjønt *i ulike forkledning*er (LL:66-67, min fremheving).

Et slikt Hegel-inspirert helhetsperspektiv gjenkjennes også i Deweys filosofi. Dewey tok utgangspunkt i at all erkjennelse har sitt utgangspunkt i en helhet der form og innhold erkjennes i et dobbeltperspektiv som innebærer at de to er delt og dertil utgjør en helhet på samme tid. Løvlie har eksplisert dette slik: “Hegels transcendentale jeg er den bevissthet som fatter dobbeltperspektivet og erfarer det. Jeg’et kan simpelthen ikke lokaliseres til den ene siden i et forhold, fordi jeg’et er på et vis dette forholdet” (LL:67).<sup>80</sup> Det danningsteoretisk interessante blir da hvilket perspektiv jeg’et til enhver tid betraktes ut fra.

Det er ved å gjøre – gjennom erfaring som handling – at individet blir seg selv bevisst. I den forbindelse kan Dewey forvirre oss noe, fordi han omtalte tenkning som handling. Problemet løses imidlertid ved at han understreket at “[T]enkningens materiale er ikke tanker, men handlinger, fakta, hendinger og forholdet mellom ting” (fra *Democracy and Education* fra 1916, sitert i Løvlie 1989:155). I *Experience and Nature* fra 1925 fremhevet han dessuten at tenkning tidvis også kan kalles kunst, som når det oppstår nye ideer (Dewey i McD j:316ff). Samtidig synes ikke selvransakelse, det vil her si tenkte samtaler som ikke ytres og dermed objektiveres, å kunne stå som manifesterte negasjoner av et individs selv – annet enn som uprøvd og dermed ufullbyrdet mulighet i dette individets selv. Et eksempel her er det jeg tenker meg som de indre samtaler Iman fra *Tredje kunstmøte* (jfr 1.1.3) hadde med seg selv før hun våget å ytre seg i den offentlige kunstmøtesamtalen. Med utgangspunkt i det jeg forstår som Hegels dannelsbegrep, er det ikke tilstrekkelig å danne seg selv kun i dialog med sitt selv – så lenge den fremmedgjørende ytregjøringen mangler. Og det til tross for at ens eget selv kan se og

---

<sup>80</sup> Jfr eksemplet med Rubens vase (LL:66) omtalt i 5.2.1.

få frem mange forestilte hindringer og snarer for å avlure eventuelt skjulte motiver; blant annet for å unngå at de tenkte ytringer faktisk ytres overfor den Andre og dermed kanskje fører til forlegenhet. Disse motforestillingene kan imidlertid bero på faktiske så vel som på misvisende vurderinger, fordi situasjonen som minnes – og som den gang situasjonen skjedde ble lagret som noe lite ønskelig – faktisk ikke behøver å ha samme relevans i den nye situasjonen minnet aktiveres i. Et vesentlig pedagogisk og danningsteoretisk poeng ved kunstmøteaktivitetene er nettopp at de indre, subjektive bevegelser ytre-gjøres, at de blir gjenstand for refleksjon og dermed gjøres bevisste. Videre er tenkningen, ut fra Deweys øvrige beskrivelser av erfaringsbegrepet, beroende av allerede lagrede erfaringer. De er ikke noe som kun er tilkommet mennesket utenfra.

Mens Kants omtale av estetikken strider mot Deweys estetikkbegrep, så Kant og Platon derimot ut til å ha hatt flere sammenfallende holdninger til estetik-kens mulige innflytelse på mennesket og dets samfunn. I de følgende avsnitt fremhever jeg fire områder som vedrører vår forståelse av estetikkbegrepet hos Kant. Jeg vil peke på hvordan disse teoretiske beskrivelser av estetikkbe-grepet kolliderer med det perspektivet jeg fokuserer på og ønsker å utdype. Kapittel 2 avsluttes ved at jeg belyser Deweys teori om estetisk erfaring ved referanse til Hegel, og sier noe om hva som kan være en slags fellesnevner mellom det levende livs estetikk og museenes utstilte arbeider ut fra kunst-møtebarnas perspektiv.

### 2.2.1 SKILLET MELLOM EN *A PRIORISK*

#### OG EN EMPIRISK ERFARINGSVERDEN

I henholdsvis §12 og §13 hevdet Kant at “Smaksdommen beror på grunner a priori”, og at smaksdommer er unndradd påvirkning fra den empiriske verden: “Den rene smaksdom er uavhengig av pirring og rørelse” (Kant 1995:91-92).<sup>81</sup> Kants to-verden-idé kolliderer med Deweys anti-dualistiske grunnsyn. Perspektivet fører til flere andre motsetninger mellom de to. Dewey påpekte sitt eget perspektiv som uforenelig med Kants blant annet ved å fremheve

---

<sup>81</sup> For en annen – en psykologisk forklart – oppfatning, jfr fotnote 109. Det kan se ut til å ligge en selvmotsigelse her, idet estetik-kens smaksdom på den ene side hører hjemme i en utenomsanselig sfære. Samtidig omtales estetikk som noe lavere, noe mindre verdig sammenlignet med diskursens fornuft, fordi den styres av subjektive og ustabile følelser.

betydningen av samspill mellom alle de elementer som en estetisk erfaring utgjøres av “in the coöperative rôles they play in active and receptive relations to the environment” (AaE:252).<sup>82</sup>

Dette at mennesket innehar en grunnleggende, før-bevisst, transcendental erfaring – samtidig som det opererer innen en empirisk erfaringsverden *atskilt* fra denne *a priori* virkelighet – er således inkompatibelt med Deweys grunnleggende dynamiske og helhetsfunderte filosofi. Distanzen mellom de to fremkommer også ved Deweys bruk av uttrykket *living creature* fremfor det mer avgrensende *man* eller *human being*. Deweys ordvalg bidro til å markere avstand fra Kants fokus på det autonome menneske og *dets* avstand til sine omgivelser (AaE:252-253, 295). I så måte er Dewey i selskap med Hegel så vel som med Aristoteles. I *Poetikken* diskuterte Aristoteles (384-322 f Kr) blant annet spørsmålet om det finnes sjelsevner i mennesket *uavhengig av legemet*. Han var inne på at tankeevnen muligens kunne være et unntak fra regelen om at det som skjer med sjelen, er knyttet til legemet. På bakgrunn av observasjoner og refleksjoner over disse, resonnerer han seg imidlertid frem til en annen konklusjon.<sup>83</sup>

I *Skrift om Sjælen* tematiserte Aristoteles det han kalte den fundamentale forskjellen mellom sansning og viten som erkjennelsesformer (Stigen 1981:120). I motsetning til Platon og Kant, så han like fullt ikke ut til å kunne operere med noen *a priori* eller transcendental virkelighet. Derimot fremsatte han den oppfatningen om skillet mellom dyr og mennesker som har

---

**82** I *Experience and Nature* argumenterte Dewey mot Kants *a priori*-tenkning. Samtidig presenterte han her en slags biologisk forklaring på Kants *a priori*-forestilling og påpekte faren ved å la ikke bevisste – det vil si refleks- eller vanebestemte – handlingsdisposisjoner få utfolde seg, som noe unndradd etikkens vurderinger i nåtid. Dette hadde han skrevet om tidligere, i artikkelen *Kant and Philosophic Method* fra 1884 (Dewey i McD b) og i essayet *Experience and Objective Idealism*, først publisert i 1906 (Dewey i McD h:200).

**83** Anfinn Stigen har formulert det slik:

Mot denne muligheten innvender Aristoteles imidlertid straks at dersom det ikke er mulig å tenke uten å ha en eller annen form for billedlige forestillinger, synes også tankeevnen å være knyttet til legemet. For billedlige forestillinger forutsetter sansning, og sansning er utenkelig uten legemlige sanseorganer. Hvis også tenkning er “en form for forestilling eller ikke kan skje uten forestilling, så kan heller ikke tenkning forekomme uten et legeme.” Aristoteles ender derfor med å si: “Det synes som om alt som skjer med sjelen, er knyttet til legemet – sinne, blidhet, frykt, medynk, tillit, og også glede og kjærlighet og hat; for når disse forekommer, skjer det samtidig noe med legemet.” (I. 1. 403a8-19.) (Stigen 1981:35). I *Kritikk av dømmekraften* fremhevet Kant imidlertid ikke en åndelig, men en sanselig virkelighet som stedet der mennesket gjør seg sine interesseløse interesseerfaringer.

vært dominerende frem til vår tid, der menneskets refleksjonsevne er fremhevet som det som skiller dyr og mennesker (Stigen 1981:120-121). Mitt poeng er at vi ikke kan overse sanselighetens innflytelse på våre intellektuelle – inklusive etiske – vurderinger, fordi de to ikke kan skilles ad, annet enn i teorien.

### 2.2.2 SANSNING SOM FORSTYRENDE OG TRUENDE ELEMENT I FORHOLDET MELLOM ETIKK OG ESTETIKK

Ut fra Kants perspektiv fremstår sansning som potensielt forstyrrende og truende element når mennesket søker å gjøre det gode på bakgrunn av vurderinger om hva som er vakkert og dermed godt. Det måtte bli slik fordi han mente at begjær og higen etter umiddelbar sanselig behovtilfredsstillelse kan komme til å føre mennesket bort fra det skjønne definert som det virkelige og uforanderlige – bort fra det ideelt sanne, rette og gode. Som Platon (i *Staten*) fremhevet også Kant derfor sanselighet som en reell hindring i menneskets bestrebelser mot å stadig nærme seg ideen om Sannheten. Ifølge Kant kunne mennesket utelukkende nærme seg det sanne ved å ta i bruk og raffinere sin sunne fornuft, det vil si ved sitt kognitivt baserte intellekt.

Som Platon og Kant, omtalte også Hegel – og senere Dewey – begjæret som noe mennesket må anstrenge seg for å overkomme. Hvordan det tenktes å skje, utdypet imidlertid Hegel ved henvisning til en dialektisk fundert beskrivelse av hendelsesforløp. Handlingene her har alltid sitt utgangspunkt i fenomener fra den empiriske virkelighet (LL:64-65). De er med å utgjøre aktørenes dannelsingsprosesser. Dewey definerte begjærets og lidenskapenes urovekkelige og tidvis harmfulle uttrykk som ikke-estetiske (AaE:49). Derimot behandlet han estetiske uttrykk som noe reflektert, *men ikke nødvendigvis diskursivt*. Han medgav dessuten at estetikk også kan brukes til etisk forkastelige formål ved at også erfaringer som kan være skadelige og uønskede kan inneha estetiske kvaliteter (AaE:39, jfr fotnote 76).

I de tre siste kapitlene i *Art as Experience* konkluderte Dewey med å fremheve estetikken og kunstens positive betydning for konstruktiv utvikling at etikk og moral – ja, for samfunnsutvikling overhode. Slik sett reaktualiserte han antikkens nytteperspektiv relatert til estetikk innen sin egen samtids kontekst. I siste kapittel i *Art as Experience* uttrykkes dette med poeten Schellys store ord: “But the power of imaginative projections is so great that he (Shelly, GLØ) calls poets ‘the founders of civil society’” (AaE:347). Et slikt syn på estetikk var grunnleggende i Deweys arbeid med utviklingen av et nytt kunst-

teoretisk perspektiv der kunst – utover å inneha en estetisk egenverdi og dermed betydning for menneskets livskvalitet – ble behandlet som en inspirasjons- og berikelseskilde for etisk utvikling. Slik sett er kunst av betydning for pedagogikken, som noe av betydning utover mål-middeldiskusjonen. Det vil si; som noe verdifullt utover den uegennyttige verdien Kant også erkjente, men ut fra andre premisser.

Platon medgav også at poesien, musikken og dansens påvirkningskraft – vel å merke av den rette sort – kan gjøre oss til bedre mennesker: “Vi må søke kunstnere som har den evne å kunne oppspore det skjønne og harmoniske. Da vil våre unge menn likesom bo i en sunn egn” (*Staten*, Bok 3:401c, P – Bind V:141). Men kunstneriske uttrykk kan også forføre og forlede oss. Derfor foreskrev han følgende meget omdiskuterte råd da tema var borgernes utdanning: “Art is too serious to be left to the artist. The legislator must supervise the composition of works of art, as he must supervise the making of fables and legends (Laws 664a)” (Beardsley 1977:50).<sup>84</sup>

Omar og Mohammad tok utgangspunkt i det jeg kaller deres kroppslige erkjennelser da de uttalte seg om møtet med *Zweistromland*. Til tross for at de ikke fullt ut kunne begrepsfeste hva de erindret, hvordan de *følte* det da de først møtte denne installasjonen, kunne de henvise til og forsøke å beskrive selve situasjonen. Dertil evnet de å kople sistnevnte til tidligere opplevelser og erindringer om følelser knyttet til disse som – ut fra det jeg omtaler som følelsesperspektivet – *minnet* om det som skjedde i *Fjerde kunstmøte*. Guttene ser ut til å ha beveget seg fra følelse og til forestilling om “noe stort”; noe ekstraordinært som fikk Omar til å ønske at han kunne sitte alene og, slik jeg oppfattet det, være i denne spesielle og intenst følelsesbetonte tilstanden uten å måtte forholde seg rasjonelt til omgivelsene. Mohammad sa derimot at han fikk lyst til å “gjøre noe”; han ville utforske, se nærmere etter hva som kunne skjule seg inni installasjonen: “Jeg var som en tyv som hadde lyst til å ta ut (bøkene, GLØ) og kikke inni – bare at det var ulovlig. Jeg ville gjerne lese inni hva som sto der inne.”

---

<sup>84</sup> Platon brukte ikke ordet *art* eller kunst slik det brukes i dag. I sin innledning til *Staten*, sier redaktør og oversetter E. K. Emilsson følgende: “Platon måtte selv lage uttrykket ‘etterligningskunst’ (*mimetike techne*) for å snakke om det han ønsker å kritisere og avvise. Det er langt fra klart at innholdet i begrepet etterligning er det samme som i vårt ord ‘kunst’” (Emilsson i P – Bind V:41-42).



I fortsettelsen relaterte Mohammad opplevelsen sin til noe annet som han hadde sett konsekvensene av, men heller ikke kunne definere. Hendelsen fra “stedet vi kaller Y . . . det er sånn spesielt . . . Når du rører på det, hvis man har vondt og man gjør sånn. Det går vekk . . . Det var skikkelig spesielt”. Og han beskrev at han gjorde noe aktivt da han var der: “Da løpte jeg og gjorde sånn.” Slik jeg ser det, har opplevelsen på “stedet Y” så vel som opplevelsen i møte med *Zweistromland*, bevirket undring. Følelsen har også ført til oppmerksomhet overfor egen registrert tilstand: “. . . så jeg ble helt spent”, og til en oppfordring og et ønske om å dele noe han vurderte som verdifullt med andre. Mohammad sa: “Du må gå der . . . for *der*, altså. Det er *kjempefint*, altså. Utrolig.” Alle utsagn guttene kom med, startet med henvisning til persepsjon. De vist til noe de ikke hadde ord for, men som de i fortsettelsen kunne henvise til – som en opplevelse – noe de kjente og som påvirket deres handlinger og ønsker. Dette ble omtalt som noe som også angikk eller kunne komme til å angå andre enn dem selv.

Få av barna i kunstmøtene viste først til abstrakte ideer da de ytret seg om kunsten de så. De formulerte seg ved beskrivende og resonnerende loggtekster i *Fjerde kunstmøte* da de på forhånd ble bedt om å skrive hva de *tenkte* da de så *Zweistromland*. Ett unntak er loggtekst 16 hvor det står: “Kiefer ville at det ikke skulle være krig, men det er ikke sikkert ønsket hans blir oppfylt. Jeg vet ikke, men det er veldig interessant.” Barnet som sto for denne uttalelsen, kom selv fra et krigsherjet land. Ett annet unntak er loggtekst 14, formulert som poesi:

Kiefer vil ikke ha krig.  
Bille blir spist av ørner.  
Stor bille spiser ørner.  
Enda større bille spiser stor bille.  
Stor ørn spiser to store biller.

Forøvrig tok hvert enkelt barn utgangspunkt i noe fra sin subjektivt erfarte empiriske verden. Tareq lot seg inspirere til å minnes “samme som vi har, vi har sånn i landet Z”. Herved hadde de tre guttene bragt samtalen fra det felles ukjente (*Zweistromland*) frem mot noe nytt. Det skjedde ved at de forsøkte å ordsette følelser de hadde kjent i møtet med det u-kjente, og så knytte tidligere opplevelser til dette. *Zweistromland* fikk dem, med andre ord, etter hvert til å fokusere på noe annet som de var villige til å tenke seg som noe som utgjorde

“noe lignende”. Det tolker jeg til å gjelde noe som kunne bevirke lignende følelser. Og disse følelsene forestilte de seg at andre enn de selv også kunne oppleve. De beveget seg dermed nærmere hverandre på et erkjennelsesområde de ikke hadde ord for, men som de erkjente som virksomt og betydningsfullt, og som de – ved å forsøke å reflektere over det de hadde opplevd – ble kjent med på mer enn ett erkjennelsesområde.

Sansning fremsto slik sett som det som satte i gang, og på et vis bisto dem i deres forsøk på å kommunisere om det ukjente *Zweistromland*. Det viste seg å innebære at de kommuniserte om noe fra sine egne, personlige opplevelser. Dét skjedde idet sansning, via de persiperte inntrykk, ble transformert til følelse. Dermed bidro sansningen til at de gjenkjente og forsøksvis kunne kommunisere om dette. Herved er det satt i gang prosesser som kan føre til en erfaring, fordi følelse nettopp forutsetter bevegelse i bevisstheten; som “bevissthetens anstrengelse” (LL:75). Relatert til Sas kan vi si at barna prøvde å nærme seg hverandres liv ved å ta i bruk ulike erkjennelsesformer.

### 2.2.3 HIERARKI VERSUS HELHETSTENKNING

#### BASERT PÅ GJENSIDIG AVHENGIGHET

For Dewey eksisterte ikke to atskilte bevissthetssfærer der den ene var den andre overlegen, for eksempel med hensyn til å kunne avgi etiske vurderinger. Gjennom sitt forfatterskap argumenterte han stadig mot å skille mellom det såkalt intellektuelle *mind* og det kroppslige *body* (som jeg tematiserer i neste kapittel). I følge Dewey var derimot sistnevnte – lenge og urettmessig – blitt betraktet og behandlet som mindre verdig innen vår vestlige kultur.<sup>85</sup> Kants dualisme innebar et hierarkisk perspektiv i strid med Deweys behandling av estetiske kvaliteter. Rett nok beskrev Dewey erfaringsbegrepet på forskjellig vis (1.2.1). Men han graderte dem ikke som mer og mindre verdifulle, fordi alle erfaringer ifølge Dewey har innflytelse på den helhet som mennesket utgjør, og dertil på hvordan den til enhver tid aktuelle situasjon oppfattes. De estetiske erfaringene er imidlertid særlig viktige fordi de kan huskes og henvises til. De kan fremstå som bevisste, skjellsettende hendelser for de angjelende i deres respektive bevisste livshistorier (AaE:37, 146), uten at de må

---

<sup>85</sup> På Deweys tid var Descartes-tradisjonen den påtrengende fienden her. Et alternativ til Descartes' tro på fornuftens primat er ikke minst gjort kjent blant pedagogisk og musisk interesserte i Norge de siste 10-15 år gjennom musikkprofessor Jon-Roar Bjørkvolds bøker (først og fremst *Det musiske menneske* fra 1989) og foredrag om dette emnet.

være diskursivt eksplisert. Dermed tillater de oss å utøve en form for metarefleksjon i forhold til dem, uten at de må være begrepsbestemte. Slik sett bidrar også de estetiske erfaringene til at vi blir mer klar over hvem vi er, fordi vi merker oss hvordan vi reagerer.

Ut fra *Kants* perspektiv er derimot *topos* for de estetiske erfaringer et erfaringsområde som burde unndras området der de alvorlige, betydningsfulle, saker ble behandlet. Kants estetiske erfaringer fremstår som noe vi gleder og atspreder oss ved, og som vi kan oppfatte temmelig “intuitivt likt”,<sup>86</sup> men som er og bør forbli sekundære sammenlignet med de mer “høyverdige” spørsmål om det sanne og det gode.

Den diskursive erfarings- og dermed erkjennelsesform jeg fremhever, *forutsetter* derimot de ikke bevisste erkjennelser. Sistnevnte aktiveres dessuten alltid, de påvirkes når noe skjer på det bevisste, det diskursive området – enten det registreres bevisst eller ei. Derimot vil det, som sitert ved presentasjon av det *oransje* erkjennelsesområdet (1.3.1), alltid være noe i følelsen som ikke kan utsies via formuttrykket (Hohr 1999:18 i min utskrift). Følelsene og de estetiske erfaringene tillegges grunnleggende innflytelse på forhold som vedrører erfaring, vurdering og erkjennelse i menneskets liv i alle henseender. Erkjennelsesprosesser starter alltid med det jeg vil kalle tilløp til kultivering av emosjoner (4.3). I Deweys filosofi blir *mind-body*-skillet meningsløst blant annet fordi intellektuell praksis så vel som mer synlig handling alltid skjer gjennom kroppen (AaE:245). I *Didaktikk og pedagogikk* påpekte Løvlie at Kants filosofi derimot muliggjorde et pedagogisk system der eleven kan lære uten å gjøre erfaringer med det han eller hun skal lære noe om (LL:65). Diskursen fremstår som mer verdifull enn estetikken som erfaringsform i Kants filosofi, når spørsmålet er hvordan mennesket kan nærme seg et mest mulig verdig liv. Her skilte Kant og Dewey definitivt lag.

#### 2.2.4 NOE FORUTBESTEMT VERSUS NOE PÅVIRKBART

Ut fra Deweys filosofi vil endringer innen hvilket som helst av de tre områdene i Sas måtte føre til bevegelse og endring på de to andre: Føler jeg glede ved synet av en vakker blomst eller et intellektuelt pirrende kunstverk, kan denne følelsen komme til å påvirke min måte å føle, tenke, tale og fysisk hand-

---

<sup>86</sup> Fra *intuisjon* (latin), som viser til umiddelbar oppfatning eller erkjennelse av en saks vesen. Intuisjon er med andre ord ikke erfarings- eller refleksjonsbestemt.

le på. Dette skjer når jeg (bevisst som ikke bevisst) minnes blomsten eller kunstverket og i fremtiden kommer til å utføre bevisste så vel som ikke bevisste  *vurderinger* relatert til blomsten eller kunstverket.

Kant viste til en erfaringsfære felles for alle mennesker der han fokuserte på såkalt felles og intuitive, men samtidig også subjektive opplevelser som estetiske. Skillet mellom Kant og Hegel var ikke minst at Kant syntes å ha trukket den konklusjon at de estetiske dommer var rent implisitte. Samtidig var de uberegnelige og derfor potensielt truende i den forstand at de ikke var underlagt fornuftens rasjonalitet; den mest aktverdige vurderingsform i Kants univers. Ut fra Kants perspektiv, vil – slik jeg forstår det – min følelse av glede ved synet av blomsten eller kunstverket være forutbestemt og dermed bestemt i betydningen fastlåst, enten jeg forsøker å omtale de følelser persepsjonen bevirker eller ei. Ifølge Kant vil forsøk på å trekke blomst- eller kunsterfaringen inn i en seriøs og viktig etisk diskusjon komme til å forkludre samtalen og påvirke dens konklusjon på uønsket (i alle fall på uforutsigbart) vis. Etiske spørsmål burde, ifølge Kant, kort sagt utdypes via intellektuelle anstrengelser mest mulig rensset for følelser.

Deweys perspektiv innebærer at det stadig skjer transformasjoner og dermed endringer på flere enn ett erkjennelsesområde, og at endring på ett område influerer på de øvrige, slik at helheten også stadig forandres. Men det oppfattes ikke som en trussel. Det impliserer heller ikke at Dewey overgav seg til ren biologisk determinisme. Han stilte seg åpen overfor en teori og en praksis som innså at det foregår en uforutsigbar utvikling i interaksjon mellom menneske og omgivelser, der mennesket har mulighet til å – så å si – påvirke sin skjebne, om enn aldri i hundre prosent kontrollérbar grad.

#### 2.2.5 OPPSUMMERING RELATERT TIL *FJERDE KUNSTMØTE*

Ut fra Kants teori fremstår samtalen og loggarbeidene gjengitt i *Fjerde kunstmøte* som verdiløse, ja; som potensielt skadelige med tanke på barnas etiske dannelse. Følelsene Omar, Muhammad og Tareq forsøkte å beskrive og de vurderinger og mulig erkjennelser som de gjorde seg, fremstår som noe uønsket innen Kants danningsteoretiske kontekst. Konsekvensen av et slikt perspektiv ville vært at kunstmøteaktiviteter ikke hører hjemme i skolens undervisningstid. Tvert om burde de da blitt henvist til barnas fritid eller til “kosetimer”<sup>87</sup> fordi de ikke kunne regnes som nyttige ut fra skolens mål og planer. En slik konklusjon blir feil ut fra avhandlingens hypotese om at barn bidrar til sin egen danning når de

interagerer med og om kunst. Rett nok kan barn som ikke er vant med kunstmøterelaterte aktiviteter komme til å oppfatte for eksempel museumsbesøk som en slags underholdende aktivitet uten “viktig” læringsinnhold, ikke minst fordi det kan representere en variasjon i forhold til deres vanlige timeplan. Får de anledning til å praktisere kunstmøter over tid, vil de få anledning til å merke seg at aktiviteten innebærer noe mer en tidtrøyte. Det vil kunne skje – om ikke annet så gjennom kunstmøtenes anbefalte struktur, og spesielt ved metasamtalene kunstmøtenes anbefales å avslutte med (0.7.2) – og det til tross for at barna ikke bruker tiden til å samle fakta eller finner frem til rette svar. Lar de seg fascinere og engasjere, opplever de at kunstmøteaktiviteter er noe som angår dem selv – det angår deres egne og klassekameratenes liv.

Jeg slutter meg til Deweys interesse for det dialektiske forhold mellom følelse og intellekt, og utdyper dette i fortsettelsen – først ved omtale av begrepene ånd og intelligens i neste hovedavsnitt. Videre vil jeg fremheve at måten interaksjonen mellom disse skjer på, på avgjørende vis medvirker til hvordan utfallets uttrykk blir. Slik sett fremstår kunstmøtebarnas liv og de interaksjoner de tar del i og dermed utformer, som virkelighets-*beskrivende* og samtidig virkelighets-*skapende* hendelser. De tillegges grunnleggende betydning for barnas forståelse av seg selv og verden; for hvem de faktisk fremstår som.

### 2.3 HEGELS ESTETIKKBEGREP OG DEWEYS IDENTITETSTENKNING

I det følgende forholder jeg meg til noen av Hegels direkte uttalelser vedrørende estetikkbegrepet. Her støter jeg som leser på formuleringer og begreper jeg i første omgang finner mindre kurante i min kontekst. Likevel har jeg valgt å se nærmere på hva jeg eventuelt kan lese ut av disse tekststedene, og om noe herfra kan kaste lys over kunstmøtene sett i forhold til Sas-modellen. *Topoi* fra Hegels teori om estetikk og kunst er med her for å belyse hendelser i kunstmøtene, og dertil for å belyse min egen oppfatning av Deweys teori om kunst definert som erfaring.

I *Estetikken* sa Hegel at ordet *Ästhetik* (estetikk) referer seg til vitenskapen om sansningen eller fornemmelsen før han så begrenset estetikkbegrepet til å

---

<sup>87</sup> Gammeldags betegnelse på felles belønning eller ren og skjær hyggelig aktivitet, men som ble betraktet som viktig for å skape god stemning og styrke det sosiale miljøet i klassen.

gjelde kunstens filosofi, mer bestemt til den skjønneste kunsts filosofi (HsE:13).<sup>88</sup> Han fortsatte sin avgrensning med å si at det såkalt naturskjønne ikke hører hjemme i estetikken. Begrunnelsen for denne påstanden lyder umiddelbart litt gammelmodig i dag, og beveger seg ved første øyekast i et intellektuelt landskap fjernt fra Deweys demokratisk-baserte og inkluderende meninger og siktemål, også i forhold til kunst og skjønnhet:

Den skjønnheten som skyldes kunsten, står høyere enn den skjønnhet vi finner i naturen. Skjønnheten i kunsten er nemlig skjønnheten født og gjenfødt ved ånden, og like som ånden og dens frembringelser rangerer høyere enn naturen og dens frembringelser, står også den skjønnhet som skyldes kunsten, høyere enn den vi finner i naturen. Ja, hva formen angår, så rangerer selv et dårlig innfall, slik det av og til går gjennom menneskets hode, høyere enn noe naturprodukt: I et slikt innfall er det nemlig åndelighet og frihet. (...) Betraktet for seg er imidlertid slike naturfenomener som solen indifferente. De er ikke i seg selv frie og er seg ikke sin egen eksistens bevisst; og betraktes de i sammenheng med andre fenomener, så betraktes de ikke for seg selv, og følgelig heller ikke som skjønn. (...) Det som imidlertid gjør ånden og det kunstskjønne til noe høyere i forhold til naturen, er ikke noe relativt, men tvert imot at det først er i og med ånden at det *sanne* finnes (HsE:14-15).

Hegel introduserte sitt estetikkperspektiv ved å presentere en hierarkisk verdidom da han omtalte ånd som selv-bevissthet og tegn på kunstens skjønnhet – og som avgjørende skille mellom kunst og natur. Det var da også nettopp Hegels ideale forestillinger om den øverste sannheten den unge Dewey reagerte mot, da han – inspirert av William James og Charles R. Darwin – en tid distanserte seg fra den tyske idealisten han hadde brukt tid og krefter på i studietiden, og som han selv omtalte slik i selvbiografien *From Absolutism to Experimentalism* fra 1930:

– the acquaintance with Hegel has left a permanent deposit in my thinking. (...) Were it possible for me to be a devotee of any system, I still should believe that there is greater richness and greater variety of insight in Hegel than in any other single systematic philosopher – though when I say this I exclude Plato, who still provides my favourite philosophic reading (Dewey i McD a:8).

---

<sup>88</sup> Denne boken består av tekster Hegel brukte i sine forelesninger om estetikk som han avholdt i tidsrommet 1818-1829. Ved Hegels død forelå bokens tekstmateriale som Hegels egne notater samt avskrifter fra hans forelesninger gjort av forskjellige tilhørere. Kunsthistorikeren Gustav Hotho fikk i oppdrag å bearbeide dette materialet. Opprinnelig utgjorde Hegels estetikk et verk på cirka 1500 sider. Av disse utgjør Hegels egen innledning de første hundre sidene som er gjengitt i min referanse. Ifølge oversetter Steinar Mathisen i forordet til den norske oversettelsen av *Innledning til estetikken* (1986) utgjør denne innledende teksten en slags miniutgave av Hegels estetiske teori.

Deweys gjennomgripende anti-hierarkiske holdning har imidlertid anerkjent i Hegels identitetstenkning og anti-dualisme, også der sistnevnte diskuterte estetikk. Ved å ty til Hegels egne formuleringer og til hans argumentasjon i *Fenomenologien* og relatere dette til *Estetikken*, er det mulig å spore tegn på at Hegels hierarkiske synspunkt på *ånd*-fenomenet kan slå sprekker, og dermed betraktes som mer akseptable ut fra mitt perspektiv. Rett nok snakket Hegel også her om *det absolutte* og om kunnskapstrinn som beveger seg oppover, som på en stige. Men går vi til hans faktiske beskrivelser av hvordan sannhet og frihet kan omtales, fremstår scenen anderledes. Rett nok er det snakk om utvikling, men ikke nødvendigvis “oppover” – som veien mot Platons ideelle verden (Ideenes verden og/ved ideen om den fullkomne greske bystaten).<sup>89</sup> Derimot kan vi si at tema – innholdet – endres, og at sannhet – som frihet – forandrer karakter etter hvert som “sannheten” utvikles og tilpasses sine (åndens) nyvunne friheter. Frihetene defineres da som nye innsikter og dermed nye muligheter. Dét fører i sin tur til at den synlige form endres og fremstår anderledes etter hvert som erfaring følger erfaring:

Begynnelsen på den nye ånden er et produkt av en vidtrekkende omveltning av mangfoldige dannelsesformer; den er prisen for en kronglete vei som har kostet mye slit og møye. Denne begynnelsen er den helhet som er vendt tilbake til seg selv, både fra suksessen og fra sin utbredelse, og er blitt til helhetens *enkle begrep*. Men det som gjør at denne enkle helheten er virkelig, er at de utformingene som er blitt til momenter, i sitt nye element igjen på nytt utvikles og utformes i den mening de slik har fått (ÅF:35/PhG:19).

Hegel foreskrev sin leser å *starte* i helheten for å nærme seg et fenomen. Dette gjaldt også da tema var estetikk. Han fremholdt at “Det sanne er helheten. Men helheten er ikke annet enn det vesen som fullendes gjennom sin utvikling” (ÅF:38/PhG:25), som en slags identitet og konklusjon.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Platon tematiserte dialektikken som (fornuftbasert) metode i *Staten*, Bok 7 (P – Bind V:289-290). Hegel utviklet sin dialektikk ut fra Platons. I *Staten* foreskrev Platon de optimale forhold for utvikling mot en idealstat ut fra sin samtid. Hegel formulerte seg i en annen tid, der de politiske utfordringene var anderledes. Hegel forholdt seg til den unge Preusserstat og ideer om hvordan den kunne utformes på best mulig vis. I dag kan vi si at de tilsvarende utfordringer blant annet handler om en dynamisk dialektikk mellom et lokalt og et globalt samhandlingsperspektiv, der “hele verden” – i avhandlingens kontekst (representert ved de flerkulturelle barnegrupper) – utfordres som samhandlingsarena i klasserommet.

Vi kan slik snakke om *den første og den andre sannhet* eller helhet. Inspirert av Dewey vil jeg snarere bruke benevnelsene den *ikke bevisste* og den *bevisste* erfaring fremfor å bruke ordet sannhet – som en parallell til *Bildung*-teoretikernes idé om sannhet relatert til deres forestillinger om menneskets *1. og 2. natur*. Hegel gav uttrykk for at den første sannhet er hevet opp *i og til* en annen og mer identisk sannhet – fordi den har virkeliggjort seg *for, i og med* selvet idet det er *blitt seg selv bevisst*. Den første helhet fremstår slik som ikke bevisst og dermed ubestemt, mens den andre helhet er en reflektert helhet. Med Hegels terminologi kan vi si at selvet da har virkeliggjort seg – fra mulighet og til bevisst resultat – som ånd. Ånden har derved kommet ut av sin ubestemthet (fra det abstrakte). Ånd er transformert til noe mer avgrenset og bestemt (noe konkret) innen en avgrenset kontekst. Identitet fremtrer, slik sett, som noe midlertidig: Riktignok består identitet *av og i* en helhet. Men – og det er her Hegels referanse til den endelige store verdensånden i *Fenomenologien* synes å bryte sammen – denne helheten er alltid kun midlertidig, slik de estetiske erfaringer Dewey beskrev også vil være midlertidige endepunkter i selve livsprosessen. Det vil igjen si selve livsløpet til den som opplever og gjør seg erfaringer. Her ser det ut til å være snakk om noe som både er og ikke er identisk. I avhandlingens kontekst brukes identitetsbegrepet for å beskrive en form for koherens mellom subjektet og dets forestillinger om seg selv. Det brukes videre om subjektets forståelse av objektene i sine omgivelser som noe gjenkjennelig, men uten at de til enhver tid må defineres i alle sine avskygninger. Dertil handler det om en *følelse av samstemthet*, for eksempel i relasjonen mellom kunstobjektet og dets publikum.

Kunsten som Hegel diskuterte både er og er ikke den samme over tid, men da ut fra et annet, nærmest omvendt perspektiv: Vi kan tenke oss at kunstverkets ånd, som det Dewey tematiserte som substans (*substance*) – og som ikke kan skilles fra form annet enn i teorien (AaE:109) – at denne substans nettopp er det

---

90 Rett nok fortsatte Hegel her å snakke om det absolutte som *resultat*, og at det først er ved *enden* at sannheten er. Men; like etterpå fremhevet han nærmest det motsatte:

For formidlingen er intet annet enn den likhet med seg selv som beveger seg selv eller den er refleksjonen i seg selv, det forseggværende Jeg'ets moment, den rene negativitet eller – redusert til sin rene abstraksjon, – den *enkle tilblivelse*. Jeg'et eller tilblivelsen overhodet: På grunn av sin enkelhet er denne formidlingen nettopp den tilblivende umiddelbarhet og det umiddelbare selv (. . .) Det er refleksjonen som gjør det sanne til resultat, men det er også den som opphever denne motsetningen til det sannes tilblivelse, for dets tilblivelse er like enkel og følgelig ikke forskjellig fra det sannes form, som er å vise seg som *enkel* i resultatet; (22) tilblivelsen er snarere nettopp denne tilbakegangen til enkeltheten (ÅF:38/PhG:25).



som aktiveres når betrakter forholder seg bevisst til kunstobjektet. Samtidig er det dette som endres fordi betrakterens endring – i sitt selv – bevirker at forholdet dem imellom ikke lenger er identisk med hva det var i utgangspunktet. Fordi betrakter har endret seg, skjer nå interaksjonen mellom kunstobjekt og betrakter på et annet, mer nyansert område. Og det er dette som *skjer mellom* og som fører til at noe skjer *med*, som aldri fullt ut kan gripes. Like fullt kan det anerkjennes som et slags fellesskapsforhold der deler og helhet kan tenkes å vibrere i en uavklarethet som kun tidvis – og sjelden på forhånd – kan hevdes å nå frem til det Dewey omtalte ved betegnelsen fullbyrdelse (*consummation*) i møter mellom kunstobjekt og betrakter. Denne fullbyrdelse er alltid en sanselig visshet (AaE:162), og en *foreløpig* harmoni som dertil forutsetter foregående anstrengelse. Slike (harmoniske) punktueringer kan oppleves som øyeblikk av balanse og samstemthet i en helhet. De erkjennes først førebegrepslig – nærmest umiddelbart – og *før* vi starter å reflektere over dem.

Vi kan reflektere over hvilke elementer som utgjør denne harmonien, for eksempel ved at vi tar i bruk matematiske utregninger. (Vi kan måle forhold mellom bildeelementer i et maleri eller lydsvingninger i et musikkstykke.) Disse utregningene fungerer dermed som en form for etter-rasjonaliseringer, men indikerer ikke noen høyere eller kvalitativt bedre erkjennelse. Harmonien bevirker følelsen av noe fullkomment, noe avstemt som imidlertid alltid er *midlertidig*.

### 2.3.1 ÅND, KUNST, SANNHET OG DANNING TIL FRIHET

Begrepet *ånd* hos Hegel fremstår blant annet som selvets visshet om seg selv (HsE:26). Men denne bevisstheten kan aldri nå frem til sin endelige, *egentlige* form. Den – ånden – vil alltid selv være i endring i forhold til sin fremtredelsesmåte.<sup>91</sup> Ånd fremstår som ulike bedrag (ÅF:64/PhG:71); som foranderlige utgaver av kunstens vesen. Som en parallell til de tre fargesirklene i Sas, kan kunst – som erkjennelse – også nettopp kjennetegnes ved sine mange skikkelser. Den kan fremstå som endelig, for så, i neste øyeblikk, å inngå i nye – stadig nye – konstallasjoner med sin aktive betrakter (jfr Figur 1B og C). Slik fremstår *endring* i kunstverket som en måte å omtale – og omgå – Hegels

---

<sup>91</sup> I sin *Innledning* til den norske utgaven av ÅF, oppsummerte Dag Østerberg Hegels presentasjon av fem dialektiske trinn – Åndens fem hovedformer – som følgende: Bevissthet, selvbevissthet, fornuft, ånd og religion. Disse er sammen med på å utgjøre ånden som absolutt vesen. (Østerberg i ÅF:21.) En slik trinnsmodell er uaktuell slik jeg har valgt å kontekstualisere kunstmøtene.

sannhetsbegrep på. Han sa selv at sannheten om ånden innebærer frihet, fordi den er seg sin egen eksistens bevisst. Som *frihet* er ånden noe annet og, i følge Hegel, sannere enn den ikke bevisste visshet.

Idet Iman i *Tredje kunstmøte* våget å eksponere seg for de andre, kan vi si at hun overvant en form for ufrihet; ufriheten som hadde hindret henne i å danne seg selv i interaksjon med de andre barna i kunstmøtet (jfr 1.1.3). Ved at Iman overvant denne motstanden – hun trosset ubehaget og angsten forbundet med det å skulle bevege seg inn i en situasjon der følgene ikke var forutsigbare – gav hun seg selv en ny sikkerhet. Den nyvunne friheten denne sikkerheten representerte, definerer jeg som større *handlingsrom*. Fra å føle seg begrenset og truet på grunn av tvil på egne evner til å takle situasjonen, inntok Iman en posisjon der hun kunne føle seg modig og stolt overfor seg selv: Hun vet nå at hun har mestret det hun tidligere fryktet.<sup>92</sup> Fra å diskutere sine følelser og tanker med seg selv, bevilget hun seg her ved muligheter for flere og ukjente innspill i sin egen dannelsingsprosess. Hun har tillatt seg flere samtalepartnere. Herfra vil hun snart møte nye utfordringer og hindringer hun må vurdere hvordan hun vil takle. Men; skrittet hun tok ut i det ukjente i kunstmøtet er blitt til et styrkende minne hun kan nyte godt av senere. Vi kan si at det har gitt henne mot. Mer eksakt kan vi si at det i fremtiden kan fungere som et minne hun kan nyttiggjøre seg fordi det bidrar til å styrke Imans bilde av seg selv. Herved kan hun føle seg mindre styrt av frykten for å eksponere seg for de andre. Denne frykten hadde tidligere holdt henne tilbake fra å la de andre få del i noe av hennes selv (konkretisert ved loggarbeidet). Eksemplet med Iman er ikke enestående for situasjoner der barn møter kunst, men det viser hvordan frihetsbegrepet i praksis innebærer noe individuelt og foranderlig.

---

<sup>92</sup> I ÅF forespeilet Hegel sin leser en dannelsingsprosess som en vandring på tvilens og forvilelsens vei (ÅF:65/PhG72), der målet er *forsettet* om å ikke overgi seg til andres autoritet, men å produsere alt (det vil her si begrepene og dermed forståelsens selvbevissthet) selv ved å “gi dette begrep” (ÅF:64/PhG:72). Samtidig innebærer Hegels fremgangsmåte, slik den utdypes i ÅFs kapittel IV, nødvendigheten av å ta sjansen på å miste seg selv til den Andre for deretter å kunne ta seg selv tilbake som reflektert og dermed bevisstgjort gjennom ytre-gjort handling. På paradoksalt vis omtales den enkelte slik som sin egen autoritet og utformer, men også som avhengig av erkjennelse fra den Andre for å unngå å overgi seg til andres autoritet – og miste sin egen. Pedagogisk er dette viktig, ved at eleven tillegges autoritet i den forstand at hun får anledning til selv å gjennomføre negasjoner og dertil bestemme dem som sanne eller usanne. Hun kan vurdere og dermed bli oppmerksom på negasjonens begrensninger. Er for eksempel Annas beskrivelse av “Naturvesen” en brukbar (snarere enn sann) måte å omtale *Planteskulptur* på? Svaret her må ikke være absolutt, og det kan konkluderes ulikt av kunstmøtets deltakere uten at beskrivelsen må stemples som feil.

### 2.3.2 FØDT (SOM 1. NATUR) OG GJENFØDT (SOM 2. NATUR)

Formuleringen *født og gjenfødt* i Hegel-sitatet (2.3, HsE:14-15) korresponderer med Deweys egne uttalelser når tema er erfaring: Det estetiske er ikke ren tilfeldighet, men innebærer en eller annen form for bearbeidelse av en form og et innhold som – nettopp ved en bevisst bearbeidelsesprosess – tillegges et nytt, gjenfødt, og dermed et “åndelig” innhold. Det oppfattes som helhet, men ikke som summen av de involverte momenter når de – så å si – vekkes til live i kunstutøvelsene; frem fra det som metaforisk kan beskrives som en *slumrende* tilstand.

Løvlie har sammenfattet Hegels argumentasjon om sannhet som identitet ved å si “at bevisstheten i persepsjonsakten konstituerer verden som en verden for en bevissthet” (LL:55). Han siterer Hegel som, i et forsvar for dialektikk og fenomenologi, sa at “‘filosofien kan takke erfaringen for sin utvikling’ (8:§ 12)” (ibid). Løvlie utdyper sitt sitat slik: “Med erfaring menes her sansning og persepsjon, og det er verdt å merke seg at i Fenomenologien begynner nettopp erfaringsgangen med ‘sanselig visshet’ og ‘persepsjon’” (ibid). Ut av denne persepsjon fremtrer så følelser som igjen kan reflekteres over.

Ett av de vesentligste momentene jeg leser ut av Hegel-sitatet relatert til hans omtale av *den skjønne kunst* (HsE:14-15), er nettopp det refleksive forstått som *skjønn bevissthet*: Kunstverkets verdi fremfor naturens ble fremhevet ved henvisning til at det handler om noe selv et *som ånd* er blitt seg bevisst; noe det er blitt klar over – og derved på en annen måte kjent og fortrolig med – gjennom seg selv/sin egen identitet. Kunstverket bidrar slik til å vise selv/ånden sider ved seg selv; sider eller deler av seg selv som videre kan tenkes å gi gjenklang i (uten at det er identisk med) den Andres selv. Da nærmer vi oss noe allment, noe felles eller ånde-lig/-likt eller i det minste -lignende. Dette lignende må først anerkjennes subjektivt før det kan erkjennes som noe gjeldende også utover selvets subjektive selv. I min kontekst vil dette gjenkjennbare kunne innebære noe skjønt, men også det vi kan kalle skjønnhetens mulige motsats, fordi det skjønne trenger det u-skjønne for å kunne fremstå som skjønt, som alternativ til noe uestetisk (som her vil si likegyldig og uinteressant). Ut fra dette perspektivet bryter Kants idé om det autonome subjekt – som i kunsthistorien ble videreført til beskrivelsen om autonome kunstverk – sammen. Det er slik fordi subjekter så vel som kunstverk trenger den Andre for å kunne bli seg selv (lik) – for å kunne gjen-

kjenne så det kan identifisere seg med seg selv. Slik sett kan vi si at Hegels tanker i *Estetikken* også bidrar til å synliggjøre identitet som erfaringssteoretisk begrep beskrevet ved hjelp av dialektiske prosesser. Kunstens vesentlige betydning for pedagogikken kan, ut fra *Estetikken*, fremheves ved Hegels forestilling om at “kunstens skinn (. . .) viser utover seg selv til noe åndelig, som den derved gir en forestilling om” (HsE:22-23). I og ved dette åndelige fremstår og gjenkjennes felles menneskelige momenter som kan kjennes og som tidvis erkjennes som noe allment, og derved som noe det er verdifullt å stadig å gjøre seg mer kjent med; vedkjenne seg og utforske videre – fordi det handler om livet selv og livsbetingelser her-og-nå og for fremtiden. Derved kan vi tenke oss at barnet blir mer fortrolig med seg selv; som del av en helhet der barnet og dets interaksjonspartner eller kunstobjektet oppfattes som gjensidig avhengige – ja; som uadskillelige ut fra sine naturer. Formålet med interaksjon mellom barn og kunst blir da ikke å undergrave denne natur, men å gjøre den synlig og bevisst så den kan realiseres ved at den konkretiseres.

### 2.3.3 IDENTITET OG INTELLIGENS HOS DEWEY

#### – SOM INSPIRERT AV HEGELS ÅND?

Ifølge Dewey involverer intelligens hele mennesket; *mind* og *body*. Kroppen – stedet der persepsjon skjer og registreres – er *topos* for bevisstheten og ånden: Det er via interaksjon i kroppen, og samtidig i forhold til noe utenfor denne kroppen, at vi blir oss bevisst *oss selv i verden* – som noe vi kan meta-kommunisere om med oss selv (i indre dialog) så vel som med andre som lever i den samme verden. Det fins med andre ord ingen *a priori* erkjennelsesverden der menneskenes interesseløse interesse-*vurderinger* skjer. Ut fra det vi har sagt, fins det heller intet *topos* for diskursiv erkjennelse som ikke samtidig involverer kroppen. Dette utdypes i neste kapittel.

*Intelligence* fremstår som et dynamisk, og samtidig helhetlig fenomen hos Dewey; “perception of relationship between what is done and what is undergone constitutes the work of intelligence” (AaE:45). Det er selve forholdet mellom de ulike komponentene – hvordan det gripes og den interaksjon de spiller ut sammen – som her utgjør det vi kan kalle *et estetisk intelligensmoment*, og som jeg herved relaterer til Hegels ånd – som den *spirituelle* energien som helheten av *mind* og *body* utgjør. Dewey sa videre:

A painter must consciously undergo the effect of his every brush stroke or he will not be aware of what he is doing and where his work is going. Moreover, he has to see each particular connection of doing and undergoing in relation to the whole that he desires to produce. To apprehend such relations is to think (AaE:45).

Her brukte Dewey ordet *think* i *intelligent* betydning; nettopp som noe innebærende mer enn ren intellektuell virksomhet. Og det er slik fordi denne type virksomhet for Dewey – i motsetning til innen Platons og Kants ideelle verdener – ikke er ren i betydningen rensset for følelser og emosjoner. Intelligens innebærer å gripe en erfaring som “perception of relations (. . .) though of course intelligence cannot be separated from direct sensitivity and is connected, though in a more external manner, with skill” (AaE:46). I *Estetikken* hadde Hegel fremhevet tankeanstrengelsen som forutsetning for intelligent utvikling. Herved påpekte han menneskets ånd ved dets *doppelthet*. Det er denne doppeltheten som muliggjør menneskets evne til å reflektere over seg selv ved å frembringe ting *for seg*. Derved skiller mennesket seg fra naturen ved sin ånd. Ved å fore-stille noe, enten det er tanker eller andre ytringer, for eksempel som *kunstens skinn*, bringer mennesket sin ånd – hva det selv er – frem. Idet det gjør seg fremmed for seg selv, kaller det på åndens trang til refleksjon. “I kunstproduktene beskjeftiger ånden seg med sitt eget (. . .) selv om kunstverkene ikke er tanker og begreper” (HsE:26). Dermed er det ikke lenger noe umiddelbart, som naturens ting:

Det almene og absolutte behov som kunsten – ifølge sin formelle side – utspringer av, ligger i dette: At mennesket er en tenkende bevissthet, dvs. hva det selv er, ja, overhodet hva noe er, må det frembringe *for seg* ut fra seg selv. Naturens ting er umiddelbare, dvs. de er bare på én måte, mens mennesket som ånd er dobbelt: For det første er det på samme måte som naturens ting, dernest er det *for seg*, for så vidt som det anskuer seg selv, forestiller seg selv, tenker seg selv; og bare i kraft av denne virksomme for-seg-væren er mennesket ånd (HsE:45).

Slik anskuelse av sin egen væren illustrerte Hegel ved å vise til hvordan “allerede barnets første tilbøyeligheter bærer i seg denne praktiske forandring av de ytre ting” (HsE:45). Han konkretiserte ved eksemplet der den vesle gutten kaster en stein i elven og beundrer ringene som oppstår i vannet som en følge av barnets egne handlinger. På lignende vis er kunst en manifestasjon av menneskets behov for å ytre seg – for å fremstille sitt selv. I *Fenomenologien* og i *Estetikken* ble denne trangen synliggjort ved prosessen som innebærer

momentene motstand og fremmedgjøring. Identitet innebar da å se seg selv i det som etter hvert blir til noe bestemt via noe utenfor mennesket selv – noe som samtidig er en del av det enkelte mennesket.

Hegels ånd-begrep kan umiddelbart komme til å bevirke en avstandstagen til hans tekst på grunn av ordbruken som lett kan oppfattes som avlengs. Ser vi nærmere etter hva Hegel faktisk skrev i sin utdyping av ånd, må han likevel ikke defineres som så fjern fra Dewey, eller fra mitt eget perspektiv, som det kunne se ut til ved første øyekast:<sup>93</sup>

Hegel var kritisk til det mimetiske kunstbegrep, det vil si det perspektiv at kunsten er en etterligning, for eksempel av naturen.<sup>94</sup> Snarere kan vi si at han fremhevet det skapende moment; *poiesis* (fra gresk; å skape, kreere, noe). I strid med *mimesis*-idealet, påsto han at

det er da heller ikke den ytre eksistens som gjør kunstverket til et produkt av den skjønne kunst. Kunst er det kun forsåvidt som det er *frembragt av ånden*, forsåvidt som det faller inn under åndens område og forestiller noe som har funnet åndens tilslutning. Det som blir løftet opp i kunstverket, og som her blir fremhevet på en langt klarere og forståeligere måte enn dette er mulig i den ukunstneriske virkelighet, er *menneskelige interesser og åndelige verdier slik de kommer til uttrykk i en hendelse, i en individuell karakter og handling*. Og derfor står kunstverket over ethvert naturprodukt, fordi dette ikke bærer åndens stempel. Et landskap *fremstilt med følelse og innsikt* i et maleri er et åndsverk, og har derfor en høyere rang enn det blott naturlige landskap. Alt av ånd er bedre enn ethvert naturprodukt. Et naturfenomen kan nå engang ikke fremstille guddommelige idealer slik som kunstverket formår det (HsE:42-43, mine fremhevinger).

De gammelmodige formuleringene *frembragt av ånden* og *åndens stempel* lyder mindre metafysiske og fjerne dersom jeg, forsøksvis, bytter ånden ut med intelligens slik Dewey brukte det ordet (*intelligence*) i AaE. Det vil her si som en uutskillelig del av en somatisk fundert, orientert og aktivert erfaring. *Åndens stempel* transponert til Deweys teori innebærer da på ingen måte kun intellektuell virksomhet, men også intelligens. Ifølge Hegel er kunsten *frembragt* av ånden. Byttes preposisjonen *av* ut med *ved*, kan kanskje ånd-fenomenet fungere mindre fremmed. Ånd fremtrer da ikke som noe som kommer til utenfra (eller ovenfra slik vi gjerne kan assosiere ånd med noe overjordisk,

<sup>93</sup> Det forhindrer ikke at jeg reserverer meg fra andre perspektiver og argumenter i *Estetikken*.

<sup>94</sup> Jfr fotnote 63. For utdyping av *mimesis*-begrepet, se for eksempel Beardsley 1977:31-39.

guddommelig), men derimot noe som *er* – som en slags formmulighet som aktiveres og tillegges ulike former i interaksjon mellom det som utgjør den enkelte aktør så vel som aktiviteten mellom denne aktøren og aktørens omgivelser. Det handler da om en form som ikke er konstant, men snarere innebærer flere mulige og på forhånd forholdsvis uforutsigbare realiseringsformer.

I *Experience and Education* hevdet Dewey at den eneste frihet som er av varig betydning, er “freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgement exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while” (Dewey 1963a:61ff). Frihet er dermed nært knyttet til og beroende av verdivurdering og valg. Som noe motsatt av tilfeldig og dermed ufri styring, skrev han: “Impulses and desires that are not ordered by intelligence are under the control of accidental circumstances” (Dewey 1963a:64). Frihet handler med andre ord her om å ikke la seg styre av tilfeldige, ukontrollerte følelsesutbrudd. Dewey advarte mot faren ved situasjoner der man er prisgitt tilbøyeligheter som ikke har vært underkastet det han kalte intelligent vurdering. Dette perspektiv synliggjøres i følgende sitat, der Dewey uttalte seg om hva jeg herved knytter til et klassisk, *Bildung*-inspirert dannelsingsmål:

The spontaneity of childhood is a delightful and precious thing, but in its original naive form it is bound to disappear. Emotions become sophisticated unless they become enlightened, and the manifestation of sophisticated emotion is in no sense genuine self-expression. True spontaneity is henceforth not a birth-right but the last term, the consummated conquest, of an art – the art of conscious control to the mastery of which Mr. Alexander’s book so convincingly invites us (fra Deweys forord i F. M. Alexanders *Man’s Supreme Inheritance* 1937:xvii).

Slik sett kan vi si at denne avhandlingen handler om hvordan barn nærmest blir seg selv i interaksjon mellom sine egne muligheter, kunsten og hverandre. Barna jeg viser til, fikk blant annet anledning til å utvikle egne handlings- og dermed holdningsregistre (uten at disse alltid måtte ekspliseres der og da). I neste omgang kan vi tenke oss at dette styrker dem i forhold til å kunne gjøre bevisste handlingsvalg fremfor å la seg styre av ytre, mer og mindre tilfeldige hendelser så vel som av indre, ureflekterte emosjoner. Barna bidro til å befeste seg selv ved å entre og agere i uvisse situasjoner. Valgene som ble tatt der, handler om verdivalg som influerer på hvem barna ønsket og derfor prøvde å være. En utfordring i avhandlingen er blant annet å beskrive hvordan vi kan tenke oss at disse vurderingene skjer, og hva som er virksomt i – og dermed

påvirker – dem.

Påstanden “Alt av ånd er bedre” fortøner seg mindre provoserende hvis ånd kan fremstå som kvaliteten ved det dialektiske forhold mellom kropp, tanke og omgivelser – som et dynamisk, interaktivt og prosessuelt forhold mellom kroppens sanseinntrykk og følelser og sinnets tankevirksomhet i møte med omverdenen slik dette – i overforenklet form – er forsøkt synliggjort i Sas-modellen.

#### 2.4 MER OM ÅND, ENERGI, SKJØNNHET, – OG VEIEN VIDERE

Dewey vektla estetikkens skjønnhet som det harmoniske og gode. Der tema var kunst som erfaring, fremholdt han nødvendigheten av uroskapende motstand. Dermed innebærer estetikken forstått som helhetsfundert og dialektisk erkjennelsesform også det uskjønne, vanskelige og vonde. Disse momenter og forholdene mellom dem innebærer friksjoner; motstandskamper forstått som bevegelser mellom ulike gjensidig avhengige energier som heller aldri er konstante, men veksler i styrke og status. Dewey sa det blant annet slik: “There is an old formula for beauty in nature and art: Unity in variety” (AaE:161). Det er med andre ord *uregelmessighetene som bevirker bevegelse og utvikling*. De forhindrer stillstand. Uregelmessighetene fanger vår oppmerksomhet, og kan bevirke interesse og nye anstrengelser. Dewey fremhevet at det er forholdet mellom ulike energier som bestemmer om noe er estetisk, og som dertil utgjør den estetiske kvaliteten. Det dynamiske enhet- og variasjonsforholdet er avhengig av gjensidig motstand mellom de involverte momenter. Dette har jeg forsøkt å synliggjøre ved å vise til de to “sidene” i Sas; Figur 3A. Dewey kalte det enhet eller forening (*unity*) når motstandene bevirker en utsettelse som i neste omgang løses ved samspill mellom de motsatte energiene (AaE:161). Begrepet estetisk *produkt* omfatter således forhold der ideer fanges opp i en rytme som innebærer sensitivitet og spenning mellom de energier som er involvert. Det estetiske er således aldri statisk.

Skjønnhet, estetikk og kunst kan karakteriseres ved energier som prøver ut og veksler posisjon overfor hverandre med hensyn til eksponering av energimengde så vel som -styrke. I en slik dialektisk bevegelse oppstår og realiseres den *estetiske* erfaring som menneskets grunnleggende erkjennelsesform (erfaring i Deweys terminologi). Estetikk som erkjennelsesform innebærer del så vel som helhet, form så vel som innhold. Det estetiske kan, slik sett, være både mål og middel, ro så vel som spenning (spenning i roen eller omvendt). Dets



karakteristika utelukker en fundamentalistisk posisjon. Følelsen av harmoni i møte med kunst vil, før eller senere, avløses av uro og en viss trang til å finne ut hva som kan skjule seg bak det rolige, det balanserte inntrykk som kunstuttrykket kan foregi å innebære. Forbindelsen mellom natur og kultur synes nettopp å kunne utkrystalliseres i dialektikkens dynamikk. Den grunnleggende modell eller matrise for de ulike dialektiske realiseringer er naturens egne dynamiske spill. Dét gir rom for mange variasjoner over samme tema, men der forholdet mellom de impliserte elementer alltid er det avgjørende for dynamikkens utforming og kvalitet. Menneskets 2. *natur* tydeliggjøres spesielt ved det kultiverte menneskets fremferd – ved handlinger i hendelser som kan karakteriseres som dynamiske kvaliteter – fra penselstrøk og stemmebruk til tankevirksomhet og interaksjon mellom mennesker, kort sagt; som selve *menneskets liv*.

Estetikken som erkjennelsesform utfordres som teori fordi teoriens formål er å begrepsfeste noe som ikke kan utsies diskursivt. Dens karakteristika umuliggjør nettopp at den fullt ut kan begrepsfestes. Estetikken som erkjennelsesform er helhetsfundert, mens diskursen derimot opererer med deler innen et lineært basert kommunikasjonssystem. Estetiske opplevelser kan omtales som parafraaser over naturens rytme; gjenkjent og gjenskapt – eller omvendt, det vil si gjenskapt og derved gjenkjent – i persepsjon og som en form for refleksjon.

Det estetiske moment (*immediate experience*) fremstår som substans og intelligens i Deweys estetiske teori. Det er videre stillstand så vel som noe på vei mot overgang – fordi stillstand i denne kontekst kun er en foreløpig tilstand; i neste øyeblikk på vei mot nye manifestasjoner som ikke kan forhåndsbestemmes fullt ut ved en gitt, endelig formel. Slik sett betegner estetikk mulighet og energi i samspillet mellom *body*, *mind* og *spirit*, der kroppen er arnested, mål og middel; den arena og det medium hvori og *med* mennesket så å si *kommer til seg selv* som intelligens – og dermed kan gjenkjenne og uttrykke seg selv ved sin egen ånds energi; ved sine energi-ske bevegelser. Dette perspektivet utdypes i neste kapittel.

Tareq, som grep fatt i noe av det Mohammad sa, bidro til at Mohammad igjen utdypet *sitt* minne. Det gav i sin tur Tareq anledning til å huske på noe *han* knyttet til *sin* biografi og *sin* kulturelle bakgrunn. Ved at Tareq oppfordret Mohammad til å utdype sin erfaring, bidro han også til samtalens neste skritt mot fordypning i Tareqs egen biografi, uten at han kunne vite at det ville skje

da han først kom med oppfordringen. Tareq ble inspirert til å frembringe en opplevelse fra *sitt* liv som Mohammads ytring minnet ham om. Dermed gav Tareq uttrykk for gjenkjenning og en form for anerkjennelse av noe likt i det ulike fra *klassekameratens* liv. Detaljene ved hva som i utgangspunktet var eller ble skapt til å utgjøre de faktiske forhold her – hva som ble husket og uttalt, lagt til, og, ikke minst, hva som *ikke* ble sagt på grunn av språklige hindringer – er ikke avgjørende i min kontekstuering. Derimot vil jeg vektlegge det at barna lette etter noe de kunne gjenkjenne ut fra en felles, ny opplevelse (kunstmøtet med *Zweistromland*) som satte i gang en erindrende så vel som en skapende aktivitet i deltakerne. De bestrebet seg på å gå hverandre i møte gjennom forsøket på å manifestere noe de gjenkjente fra sine egne liv i *Zweistromland*. Det gjorde de ved å minnes og forsøke å ordsette hendelser de kanskje ikke hadde tematisert ved språk tidligere, i alle fall ikke innen en kunstmøtekontekst.

Følelsene som de tre guttene mintes ble aktivert ved *ett eller annet* som beveget seg i dem – som en form for kroppslig situasjonsendring som for eksempel Omar gav uttrykk for at han var fascinert av. Derved tillater jeg meg å si at de tre guttene nærmet seg hverandre med utgangspunkt i følelser de vedkjente seg overfor hverandre. Dermed gjorde de også et fremstøt for å få utveksle anerkjennelse overfor noe de hadde en viss forventning om at de andre kunne *gjenkjenne uten å begrepsbestemme*. Guttene utviste hverken likegyldighet eller overveldende handlingslammelse, men sensitivitet og engasjement. Som Dewey formulerte seg i en annen kontekst, kan vi si at barna bidro i en bevisstgjørende prosess; “reconstituting the present stage of things instead of merely knowing it” (Dewey i McD d:55). “Merely knowing it” tolkes da i betydningen uavgrenset og derfor ikke kommuniserbar *kunnskap*. Det ser ut til å handle om noe som snarere kan kalles *kjennskap* eller *ikke bevisstgjort innsikt*. Det kan beskrives som en kvalitativ gradsforskjell; som parallell til distinksjonen mellom *mood* og *emotion* nevnt i kapittel 1, men der det like fullt er snakk om en form for relasjon og dermed retning overfor ett eller annet. Retningen fremstår imidlertid ikke som en rettlinjet motorvei, men snarere som en kronglete sti i ulent terreng. Med andre ord ser vi her ut til å bevege oss i et uavklart grenseland, men der forskjeller bedre beskrives som gradsforskjeller enn ved motsatte karakteristika.

I første omgang ser det ut til at de tre guttene i *Fjerde kunstmøte* refererte til noe sensasjonelt og gledelig. I deres tilfelle vil jeg karakterisere dette noe

som en god, en attraktiv stemning – lik i det greske *ethos* med positivt, konstruktivt fortegn. Dette noe kan da også omtales som en stemning som innehar fellestrekk med det Gadamer viste til da han brukte begrepet *Fäst* (fest) ved sin omtale av kunst (Gadamer 1998).

Omar koplet kunstopplevelsen fra Astrup Fearnley Museet til sin personlige erfaring fra et hellig valfartssted; til noe han opplevde der. Koplingen til religion og utenomhverdaglige følelser går også igjen i andre barns gjengitte loggtekster fra *Fjerde kunstmøte*. Omars uttalelser der han forsøkte å sette ord på hvordan han opplevde møtet med *Zweistromland*, handler videre om følelser han beskrev som konkrete, kroppslige tilstander, – og samtidig om ett eller annet han ikke kunne ordsette, men som metaforisk sagt løftet ham utover hverdagens mer rutinepregede tilværelse.

Relatert til spørsmålet om mennesket trenger kunst (2.1), vil jeg foreløpig svare ja. Mennesket trenger kunst for å kunne nyttiggjøre seg mest mulig av sitt potensial, blant annet ved å bli oppmerksom på nye muligheter å tolke og opptre på – som en del av det spesielle ved det å være menneske. Med det mener jeg at spørsmålet om mennesket trenger kunst, vedrører hvordan mennesket lever sitt liv. Det vedrører spørsmål om kvaliteten i livet; hva det kjennetegnes ved – og hvordan kvaliteten erkjennes av den enkelte.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Nederlandske Constantijn Koopman oppsummerer sin argumentasjon for kunstens relevans i undervisningen, blant annet for kunstens betydning for utvikling av “self-knowledge and heightened moral and social awareness” – to momenter som han forøvrig hevder at ofte henger nært sammen – slik: “There is a flash of insight in the very moment we witness these scenes (...) it cannot be preserved in its full strength. The self-knowledge that survives our experience is but a faint echo” (Koopman 2005:96). Og han avrunder med følgende svar på spørsmålet *What are the arts good for*: “They are good for nothing. They are good for life itself!” (ibid).



## KAPITTEL 3

### KUNSTMØTEAKTØRENE

I dette kapitlet utdyper jeg en teoretisk presentasjon av aktørene i kunstmøtene; de subjektene jeg kaller kunstmøtebarna. Jeg tar utgangspunkt i det jeg har kalt Deweys *body-as-mind*-funderte holdning. Dette perspektivet relaterer jeg til barns forhold til kunst. Deweys interesse for kroppen – for kroppsfunksjonenes betydning for hvordan mennesket erfarer ved hvordan det fungerer i forhold til seg selv og verden rundt seg – ble vekket ved Deweys studier av Charles R. Darwin og William James' teorier. Denne interessen er også uttrykt i hans positive omtale av F. Matthias Alexanders praksis.<sup>96</sup>

Jeg retter fokus mot forestillingen om mennesket som et erkjennende vesen. Jeg vil fremheve at mer enn intellektet er involvert i menneskets erkjennelsesvirksomme prosesser. Modellen Sas fungerer som en referanse her. Den vises til som en overforenklet, ufullstendig illustrasjon som jeg bruker som hjelp når jeg vil snakke om kroppen som åsted for utvikling av erkjennelse og danning. I det følgende utdypes med andre ord noen forestilte karakteristika ved den interaktivitet som kroppen utgjør i seg selv – og i interaksjon med omgivelsene.

I arbeidet med å begripe dette temaet, vektlegger jeg spesielt Deweys omtale av *memories* (minner) som noe som er “organically corporated in the very structure of the self” (AaE:89), men som ofte ikke huskes på en måte som gjør at de kan begrepsfestes i nåtid. Dewey brukte begrepet *memory* der han uttalte seg om kroppslig lagrede erfaringer (fra gresk; *mneme*). Jeg oversetter det med det norske *minne*. Der jeg vil fremheve det jeg oppfatter som erindringenes mer uklare – tilslørede – karakter fremfor minnet om *den* bestemte hendelsen som kan tid-og stedfestes, bruker jeg begrepet *erindring* fremfor minne. Når noe minner om noe, kan det refereres både til minne og erindring. Skillet mellom de to uttryk-

---

<sup>96</sup> Deweys uttalte syn på de to førstnevntes betydning for sitt eget arbeid er blant annet omtalt i *From Absolutism to Pragmatism* (Dewey i McD a:1ff), *The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought* (Dewey i McD c:31ff) og i *Philosophy and Civilization* (Dewey 1963b/Dewey i McD d:41ff). Deweys forhold til Alexanders arbeid er beskrevet i Appendiks I. Se forøvrig Deweys forord i flere av Alexanders bøker, for eksempel i Alexander 1937 og 1998.

kene tenkes her mer som gradsforskjell (der minne er det mest markante) enn som noe vesentlig ulikt.

### 3.1 MØTER MELLOM VERDIER OG KREFTER FRA FORTID I NÅTID

I *Art as Experience* gjenkjennes argumenter for at subjektet utformer og der-ved selv stadig omformes i interaktive møter mellom sin biografi og omgivelsene. Dette kan belyses ved at vi utdyper det som kan kalles møterommet mellom “det indre” – det som kommer frem fra selvets minnelagre – og “det ytre” – det som fremtrer i selvets omgivelser – som *topos* for danning (jfr de røde kulene i Sas). Jeg forestiller meg dette som et dynamisk område der det nærmest kontinuerlig foregår ulike transformasjoner mellom inntrykk og uttrykk, men der noen hendelser fullføres som mer skjellsettende og bevisst registrerte erfaringer sammenlignet med andre. I de sistnevnte, de fullførte tilfeller, kan da *topos* defineres konkret i forhold til tid og sted. Konsekvensene av disse møtene og transformasjonene som skjer her, kan i første omgang bli synlige som subjektets ytring der og da. Dewey så ut til å ha tenkt at de fortidige, lagrede erfaringene er bevart som verdifulle minner (han brukte også uttrykket *past values*) – som noe som på ett eller annet nivå og tidspunkt har vært vurdert og dermed er tillagt en eller annen form for verdi (AaE:71). Erfaringer fra disse minnene er betydningsfulle i forhold til hvordan subjektet vurderer og handler i situasjoner som *minner om* de tidligere hendelsene og de emosjoner som ble satt i gang den gang de først skjedde. Det “der inne” eller “der nede” (*the deep-lying powers*) ble omtalt av Dewey som verdi (*value*), men også som kraft (*power*) – kort sagt som ressurser – som ett eller annet som har vært, men som fortsatt kan dukke frem igjen og være medvirkende i interaksjon med noe utenfor selvet sammen med subjektets bevisste selv. Subjektet forstås herved som disse til enhver tid lagrede erfaringer. Videre er det, så å si, de interaksjonsprosesser som foregår kontinuerlig på forskjellige tidspunkt i subjektets livsløp. Jeg tenker meg at disse interaksjonsprosessene utøves med ulik intensitet innen de forskjellige visshetsområdene, slik disse er illustrert i Sas.

Vi kan si at de filosofiske tankene og ideene som mennesket er i stand til å utvikle rett nok må settes i gang via noe utenfra, men at kroppen er det faktiske åsted

hvor filosoferingen foregår.<sup>97</sup> Innebærer innflytelse fra de kroppslige, ikke bevisste områder i så fall fullstendig tilfeldighet og ukontrollerbarhet – for eksempel i kunstmøtene? Jeg vil snarere si at de krefter – de som tidligere har vært involvert i aktiviteter og som derfor kan beskrives som arkiverte verdier (AaE:71) – har vært med i en form for kultivering tidligere. Dermed kan ikke totaliteten av aktivering av disse kreftene, i samspill med de bevisstgjorte erfaringene, forstås som helt tilfeldige. Videre kan vi tenke oss at reaksjonene som nærmest fremprovoseres i møtene heller ikke alltid må være helt tilfeldige.

Et kunstnerisk uttrykk som gis karakteristikken spontant eller spesielt kreativ blir, slik sett, heller ikke noe som opptrer totalt “uforberedt” der og da, men derimot “the result of long periods of activity, or else it is so empty as not to be an act of expression” (AaE:72). I forlengelsen av dette utsagnet viste Dewey til James’ omtale av spontanitet, riktignok i en annen kontekst en vår. Spontanitet fremstår som en konsekvens av en foregående inkubasjonstid. Det som tilsynelatende plutselig fremtrer uten forvarsel, bygger på tidligere inntrykk som allerede på ett eller annet vis er bearbeidet ved at det har vært vurdert. Slik sett er det forberedt, men innen et ikke bevisst område (AaE:72).<sup>98</sup>

Kunstmøter kan betraktes som fora der aktørene – indirekte – søker for å finne ut *hvem jeg er og hvordan jeg ønsker å utvikle meg*. Det skjer ved forsøk på å gjøre seg kjent med; ved å bestrebe seg på å kjenne, erkjenne og anerkjenne egne og andres følelser som noe felles og som noe det alltid er mulig å utvikle videre. I slike forsøk inngår også Deweys *deep-lying powers*. Vi kan si det slik at disse ikke bevisste ressursene så å si trekkes frem i lyset. De blir synlige for bevisstheten. Herfra kan de inngå i aktiviteter der diskursive ferdigheter utfoldes og utvikles.

Hvilke minner og krefter som måtte komme til å dukke frem i den enkelte ved synet av for eksempel et bilde eller ved lyden av visse ord eller tonebilder, kan i liten grad bestemmes på forhånd.<sup>99</sup> En konsekvens av pedagogisk

<sup>97</sup> Ikke minst har M. Merleau-Ponty utdypet sin fenomenologiske filosofi ved å fremheve kroppen som det sted hvor filosofien skjer, men innen en annen filosofisk tradisjon enn den pragmatiske (Merleau-Ponty 1989: *Phenomenology of Perception*).

<sup>98</sup> Jfr Otto F. Bollnows omtale av “uforutsette sprang” forberedt over tid i *Eksistensialisme og pedagogikk* (Bollnow 1976) – eller barnet som knekker lesekoden etter en viss leseinnøvningsprosess. I hverdagen snakker vi ofte om at vi trenger tid til å fordøye nytt stoff.

<sup>99</sup> I *The Rationality of Feeling* (1992) har imidlertid kunstpedagogikk-teoretikeren David Best påpekt sin egen – for utenforstående temmelig uforståelige – følelsesladede reaksjon når han hører Mozarts rondo. For Best er det derimot innlysende. Musikken var hans avdøde og sårt savnede mors yndlingsmelodi. Andre ganger er følelsesreaksjonen som vekkes vanskelig å knytte til noe bestemt fra fortiden, også for den som opplever musikken.

interesser her, er at hverken barnet selv eller utenforstående kan forutsi hvilke koplinger til fortidige hendelser som fremkommer når barn utsettes for kunst. Det ser ut til å være slik selv om barnet, men også en utenforstående, for eksempel lærer, ut fra empirisk erfaring vil kunne gjøre visse forhåndsantakelser her. Det skjer da også i praksis. Ut fra et danningsteoretisk synspunkt handler dette om potensialer som kan påkalles og utvikles (alternativt som noe man kan bestrebe seg på å unngå). Hva barnet velger å gjøre med erfaringene sine, blir avgjørende for den videre utviklingen.

### 3.1.1 FORSKJELLIGE RESSURSER OG ULIKE LAGRINGSOMRÅDER

Dewey spesifiserte ikke ulike bevissthetsnivåer (*levels of consciousness*) hvor verdier og krefter er lagret. Men han viste til *the subconscious* og til det jeg omtaler som områder “der inne” og “der nede” – områder i mennesket hvor det foregår vurderinger uten at den bevisste delen av subjektet er klar over hvor, hvordan og når dette skjer. Det interessante i avhandlingens kontekst er hvordan det som slik tenkes å skje, kan medvirke som materiale for subjektets videre utforminger av seg selv. Det skjer ved at subjektet tar i bruk, omformer og dermed stadig utvikler sine lagrede muligheter. Mulighetene for hva “the present self” og “what it has to say” kan bevirke i subjektets selvskapingsprosesser er, kort sagt, avhengig av hva som ligger på lageret. Dèt får betydning for hvordan omgivelsene i sin tur igjen berører *the whole organism*.

Det Dewey omtalte som “what the self possesses as working capital in virtue of prior experiences” (AaE:60), fremstår som den enkeltes lagrede vurderings- og valgmuligheter.<sup>100</sup> Den ressurs som de tidligere erfaringene utgjør aktiveres – men ofte på ikke planlagt vis – i møte med kunsten. Denne uforutsigbarheten forstår jeg blant annet som en følge av at man ikke på forhånd kan vite eksakt hvilke områder – hvilke tidligere verdier og krefter – som berøres, settes i bevegelse og kanskje blir dominerende i den videre prosessen i den enkelte. Ifølge hva jeg alt har sagt, kan vi for eksempel tenke oss at inntrykk fra en hendelse er lagret – som en form for verdi – innen “høyre eller venstre side” av Sas’ *oransje* eller *grønne* område. Ifølge Figur 3A, kan vi imidlertid si at enten en opplevelse er lagret på den ene eller den andre “siden”, innebæ-

---

<sup>100</sup> Uttrykket arbeidskapital (*working-capital*) kan lyde gammelmodig i dagens diskurs, men det kan dessuten komme til å bli assosiert med en ny-liberalistisk politikk som ikke korresponderer med det danningssyn jeg ønsker å fremheve. Begrepet *ressurs* er derfor valgt som alternativ til kapitalbegrepet.



rer den ressurs som minnet om denne opplevelsen utgjør alltid en viss mulighet for endring. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 4. Philip og Imans holdnings- og handlingsendringer (jfr 1.1.3) i forhold til å våge å eksponere seg for de andre i klassen, er eksempler på konsekvenser av slik endring. Men det at minnet om en bestemt hendelse er lagret ett eller annet sted i kroppen, er ikke derfor åpenbart for “ressursinnehaveren”; barnet. Tvert om kan vi si at det er skjult for den bevisste delen av subjektet. Metaforisk formulert kan vi si det slik: Bevisstheten har *ikke* direkte tilgang til noen fullstendig oversikt over arkivert informasjon fra tidligere erfaringer, ressurser som vi kunne tenkt oss plassert i merkede dokumentmapper i kroppens ulike visshetslag. Dewey skrev:

Each of us assimilates into himself something of the *values* and *meanings* contained in past experiences. But we do so in differing degrees and at *differing levels of selfhood*. Some things sink deep, others stay on the surface and are easily displaced (AaE:71, mine fremhevninger).

Hvilke lagrede ressurser som aktiveres og dermed flyttes med, transformeres eller erstattes i den videre prosessen som utvikles fra et inntrykk (*an impression*) og til et uttrykk (*an expression*) og så fullføres som en bestemt erfaring (*an experience*), kan synes tilfeldig. Det kan blant annet tenkes å være slik fordi vi ikke er oss bevisst alle verdienes detaljer; blant annet lagringsområde, styrkegrad (intensitet), tidligere mulige forbindelser med omverdenen eller innbyrdes forhold. Ikke minst påvirker dette siste moment, verdienes innbyrdes forhold, den betydning de blir tillagt i fortsettelsen. (Jfr følelsepåren i Sas, Figur 3A. Jeg minner om at disse er presentert slik at en følelse “har” sine ulike utforminger eller benevnelser på de tre erkjennelsesområdene.) Selv om dette ikke er bevisst for oss, *kan* vi registrere at noe skjer i kroppen når minnene fra tidligere opplevelser aktiveres. Hvordan det tenkes å foregå, utdyper jeg i kapittel 4, der jeg tematiserer emosjoner.<sup>101</sup>

De ressursene som Dewey også kalte *working capital* (AaE:60) er viktige ut fra et danningsteoretisk ståsted, blant annet fordi de influerer – som medvirkende element – i prosesser som *kan* bevirke en ytring og fullbyrdes som *an experience* på et bestemt tidspunkt, for eksempel i et kunstmøte. Slike res-

---

**101** Der omtales emosjoner som noe som beveger og beveges og dermed bevirker kroppslige forandringer som vi kaller følelser. Og disse følelsene kan beskrives som stemninger i tillegg til at de omtales som ulike former for fysisk smerte eller behag.

surser kan ha vært gjenstand for vurdering, som *things* som også tidligere har vært med å forme subjektet eller det vi i dagligtalen kaller personligheten. Nøyaktig hva som er lagret synes, som allerede sagt, vanskelig å nøste seg tilbake til, fordi det er assimilert i subjektets fortid sammen med andre opplevelser og erfaringer. Dewey hevdet i den forbindelse følgende:

It is not true that we “forget” or drop into unconsciousness only alien and disagreeable things. It is even more true that the things which we have most completely made a part of ourselves, that we have assimilated to compose our personality and not merely retained as incidents, *cease to have a separate conscious existence*. Some occasion, be it what it may, *stirs the personality that has been thus formed*. Then comes the need for expression. What is expressed will be *neither* the past events that have exercised their shaping influence *nor* yet the literal existing occasion. It will be, in the degree of spontaneity, an intimate *union* of the *features of present existence with the values that past experience have incorporated in personality*. Immediacy and individuality, the traits that mark concrete existence, come from the present occasion; meaning, substance, content, from what is *embedded in the self from the past* (AaE:71, mine fremhevinger).

Dewey viste her til at noe som har skjedd tidligere på et ikke bevisst plan, kan fremstå som betydningsfullt for den enkeltes selvskapingsprosess i nåtid. Strengt talt kan det fra fortiden som er nedlagt i subjektet ikke kalles en erfaring i sin lagrede form her – blant annet fordi den bevisste refleksjonsfasen mangler. Like fullt influerer det på her-og-nå-situasjonen. For at disse lagrede erfaringer i ubestemt form skal kunne omtales som erfaringer i de nye fusjonene, må de – ifølge Deweys definisjon av ekspresjons- og erfaringsbegrepet – kunne reflekteres rundt og (i seg selv) innebære refleksjon. Slike fusjoner kan ha ulike opphav: De kan ha oppstått i en erfaringsprosess; som en slags følge av denne, som “values that past experience have incorporated in personality” (AaE:71). Men det kan også være tale om verdier som er annektert uten nødvendigvis å ha vært bevisstgjorte som spesifikke momenter i en bevisst erfaringsprosess. Nå fungerer de imidlertid som det “we have assimilated to compose our personality and not merely retained as incidents” (AaE:71).

### 3.1.2 OM TANKEHANDLINGER OG AFFEKTIVE UTBRUDD

Innen et dialektisk dannelsingsperspektiv vil vi også kunne si at “det som berører” – det jeg nylig har referert til som omgivelsene – også kan aktualiseres *i subjektet selv*, ved såkalt indre tale, og herved være med å bevirke endring (jfr

min forestilling om Imans indre samtale i 1.1.3 og 2.2). Løvlie viser til Deweys argumentasjon for tenkning som handling i en forelesning fra 1916 (senere publisert med tittelen *Logical objects*):

Der sier han (Dewey, GLØ) at slutninger, dvs. induktive og deduktive resonneringer, avveininger av bevis og vurdering av argumenter osv., hører til handling eller "atferd" (...) Dewey lar her slutningen omfatte, ikke bare tankeakten, men også endringen i (...) holdning og atferd. Slutningen er et kontekstuell fenomen, bestemt av perspektivendringer og nedfelt i atferd. (...) Vi finner det rimelig å beskrive folk som fornuftige, intelligente og kunnskapsrike ut fra deres ferdigheter til å dømme klokt, trekke riktige slutninger og bruke informasjon på en hensiktsmessig måte. I den forstand kan vi si at tenkning er handling (Løvlie 1989:156-157).

Som motsats til handling foretatt på bakgrunn av overveielser og bevisste valg, kan vi tenke oss at de såkalte ukultiverte utbrudd (*affects*) slår til i nåtid, for eksempel når subjektet er i en eller annen form for stresset situasjon. Ifølge Dewey spys da affeksjonsutbruddene frem (AaE:62) uten å gå veien om de til lærte (de bevisste og anerkjente) handlingsstrategiene.<sup>102</sup> Minner og reaksjonsmåter her "nedenfra" kan, med andre ord, aktivere ønskelige så vel som ikke ønskelige emosjoner.<sup>103</sup>

Jeg tenker meg at det i hovedsak er de sistnevnte, de ikke ønskelige emosjonene, som Dewey og Darwin refererte til da de snakket om affektive utbrudd i sine respektive bidrag til tekstsamlingen *What is an Emotion?* fra 1984 (Calhoun og Salomon red). Forøvrig tenker jeg meg at affektbegrepet også kan omfatte positive, konstruktive emosjonelle opplevelser, som gledesutbrudd ved synet av noe morsomt eller vakkert. Det handler om ikke bevis-

**102** Det som fremkommer kan også tenkes å fremkomme på grunnlag av tidligere bevisstgjorte opplevelser; lagrede minner om reaksjonsmåter som en gang motvirket fare ved at kroppen ble stresset i visse situasjoner. Kroppens egne løsningsforslag oppstår slik fordi de opprinnelig, som de nedarvede refleksene, kan ha fremkommet for å forhindre mulig trusler og hjelpe mennesket i kampen for å overleve. Det handler da om situasjoner der det er foretatt vurderinger, men ikke nødvendigvis bevisstgjorte vurderinger. Vi ser med andre ord at grenseovergangene mellom nedarvede refleksjoner og erfaringer der bevisstheten en gang har vært involvert, blir utydelige når jeg forsøker å holde meg til Deweys erfaringsbegrep. Dewey formulerte seg da også ved bruk av ord som energi, kraft, minner og kapital der han snakket om disse kroppslig integrerte, ressursdefinerte minnene.

**103** Uttrykk som for eksempel *der nede* kan bidra til å forvirre når vi forsøker å gripe og begripe dialektiske bevegelser innen et helhetlig perspektiv. Like fullt har jeg problemer med helt å unngå dette og tilsvarende ord. Det er slik til tross for at de lett, men på misvisende vis, kan koples til en dualistisk og, eller – som her – en hierarkisk tankemodell.

ste krefter som ser ut til å innvirke på våre bevisste funksjonsområder (som det *blå* området i Sas). De influerer stadig på vår adferd – i hverdagen så vel som i de mer ekstraordinære situasjoner.

Med referanse til Hegel og Dewey kan vi si at når barnet i kunstmøtet berøres av noe i kunstobjektet eller den Andres ytring om dette, berøres det ved at det minnes noe som er mer eller mindre gjenkjennbart i *kunstobjektet så vel som i barnet selv*. Derved oppfattes den Andre (kunstobjekt eller medelev som ytrer seg om kunstobjektet) som ett eller annet – riktignok ikke alltid like nært, men dog som noe kjent – som “noe som også *angår meg*”, det vil si *barnets selv*. I neste hovedavsnitt utdypes noen tanker om hvordan dette kan fungere i forhold til ideen om ulike lagringsområder og ulike ressurser. De nærmest er i og lever sine egne liv der, men dukker tidvis frem for bevisstheten i ulike forkledninger. Fenomenet kan ha fellestrekk med det Hegel viste til da han snakket om kunstens og selvets ulike skikkelser, som bedrag i *Fenomenologiens innledning* (ÅF:63ff/PhG:68ff); som skinn og bedrag i *Estetikken* (HsE:17ff).

### 3.2 MER OG MINDRE FULLFØRTE OG BEVISSTGJORTE ERFARINGER

I en påbegynt erfaringsprosess skjer ting underveis som ikke kan forutses. Bevegelsen som prosessen utgjør kan komme til å skifte retning, eller den kan opphøre før den har nådd en endelig fullbyrdelse. Årsakene til avbruddet kan være mange og ofte synes tilfeldige. Prosessen kan distraheres på grunn av fortid eller øyeblikkets avbrytelser (noe så konkret og prosaisk som at noen kommer inn for å hente ett eller annet i rommet idet kunstmøtet avholdes). Det kan oppstå avbrudd fordi sprik mellom ønske om å konkretisere noe og de faktiske forhold kan være for stort, – eller bruddet kan fremkomme på grunn av sult, tretthet eller annet ubehag. Dette fremhevet Dewey som motsats til én bestemt erfaring: “Things we experienced, but not in such a way that they are composed into an experience. There is distraction and dispersion . . .” (AaE:35). Kort sagt kan det bli for mange ting å forholde seg til som fordrer oppmerksomhet og krefter. Prosessen kan også komme til å havne i og opplukes av et allerede inngått spor. Det kan da dreie seg om et spor som en gang var en god og dermed riktig vei å gå, men som ikke nødvendigvis er den beste fremgangsmåte i en senere, lignende, men aldri identisk, situasjon.<sup>104</sup> Dewey utdypet dette slik:

The activity is too automatic to permit of a sense of what it is about and where it is going. *It comes to an end but not to a close or consummation in consciousness. Obstacles are overcome by shrewd skill, but they do not feed experience.* There are also those who are wavering in action, uncertain, and inconclusive like the shades in classic literature. Between the poles of aimlessness and mechanical efficiency, there lie those courses of action in which through successive deeds there runs a sense of growing meaning conserved and accumulating toward an end that is felt as accomplishment of a process (AaE:38-39, min fremheving).

Kunstmøtebarna kan med andre ord komme til å handle automatisk; gjøre noe uten at de gjennomgår og fullfører noen bevisst erfaringsutvidende prosess. Det innebærer at et handlingsforløp utføres uten at det finner sted noen bevisstgjort refleksjon direkte tilknyttet det som skjer, fordi virksomheten foregår på et ikke bevisst plan. Hindringer i hverdagen forseres ofte via slike rutinereaksjoner. Jeg tenker meg da at handlingsmønstret forsterkes; sporene – eller løsningene som benyttes – styrkes uten at bevisstheten er tilkoplest. Det skjer strukturelle forandringer uten at den som *er* kroppen bevisst merker seg disse endringene. Like fullt vil de kunne påvirke senere erkjennelsesprosesser – uten at den angjeldende kan si hvor følelsene så vel som handlingsreaksjonene kommer fra. Den det gjelder vil ikke uten videre kunne identifisere seg med dette (hverken følelsene eller handlingene), *samtidig* som den aktuelle emosjonen eller aksjonsformen *ikke* fremstår som totalt *fremmed*. Dette fenomenet tenker jeg meg som sentralt moment når jeg søker å gripe hva som kan være implisert i det som kan skje i kunstutøvelsene.

Den enkeltes biografi tenkes å utvikle seg som en slags bevegelig *interfusjon* mellom følelser, tanker og handlinger på bakgrunn av hendelser som subjektet på ett eller annet vis har vært involvert i.<sup>105</sup> Jeg vil fremheve at det vi

---

**104** Blant annet fordi de angjeldende har endret seg, og dermed blant annet persiperer og tolker den nye hendelsen ut fra andre forutsetninger. Begrepet situasjon brukes forøvrig i samsvar med Deweys praksis. Han brukte *situation* om det jeg forstår som kontekstuell bestemte hendelser; om alt som er involvert innen en avgrenset og helhetlig vurdert kontekst.

**105** Dewey brukte uttrykket *interfusion* i en litt annen kontekst. Han refererte til Dr. Barnes uttalelser om *form* som syntesen eller fusjonen “of all plastic means (. . .) their harmonious merging” i *The Art of Painting* (AaE:117). Dewey skrev at “This interfusion of all properties of the medium is necessary if the object in question is to serve the whole creature in his unified vitality” (ibid). Dewey viste med andre ord til Dr. Barnes’ definisjon av “form as the integration, through relations, of color, light, line and space” (AaE:202). Jeg bruker ordet *interfusjon* om prosesser mellom ulike, interaktive “strukturer”, eller – som illustrert i Figur 1B – om nettverk *i* subjektet og *mellom* subjektet og omgivelsene, det vil si mellom de momenter som interagerer og sammen kan bringe frem en erfaring – som en ny erkjennelse.

opplever i de ufullendte erfaringene også kan lagres i mennesket, som en slags uavklarte minner. Jeg tenker meg at slike minner, som erfaringer – eller, rettere; som brokker av ufullendte erfaringsprosesser i “mer og mindre tilsløret form” – inngår i et slags kroppsfundert, *til-sløret* minnelager. Her er de lagret, sammen med bestemte erfaringer som en gang kan ha vært gjenstand for refleksjon, men som av ulike grunner har sunket ned i forglemmelsen. Disse ufullførte, ureflektert registrerte og virksomme hendelser utgjør en del av de lagrede ressurser (omtalt av Dewey som *stored values* eller *working capital* i AaE) som er med å interagere i kunstmøtebarnas kunstutøvelser ut fra det *oransje* og det *grønne* området i Sas.

### 3.2.1 DEN SOMATISKE BIOGRAFIENS BETYDNING

Forestillinger om hvordan og hvorfor det så ut til å være en forbindelse mellom *mind* (sinn) og *behavior* (adferd) hos mennesker og andre dyrearter, skal ha fortonet seg temmelig uklare før Charles R. Darwin (1809-1882) presenterte sine observasjoner og sin teori om evolusjon ved naturlig seleksjon og variasjon.<sup>106</sup> Darwins nybrottsarbeid, *On the Origin of Species by means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* fra 1859 (– på norsk *Artenes opprinnelse gjennom naturlig utvalg – eller De best skikkede formers bevarelse i striden om livet* – Darwin 1990) ble utgitt første gang det året Dewey ble født.<sup>107</sup> Inspirert av Darwin og James, flyttet Dewey i flere tiår sitt teoretiske fokus fra studietidens fascinasjon av og fordyping i Hegels idealistiske ideer og til Darwins empirisk baserte undersøkelser av hva som skjer i og rundt oss gjennom historiens gang. I *Art as Experience* gjenkjennes imidlertid atter flere av Hegels poenger som hadde vært mindre fremtredende i tekstene Dewey skrev de forgående tyve, tredve år.<sup>108</sup> Jeg er mer interessert i å se etter møtepunk-

**106** Dette til tross for at allerede Platon (i *Faidon* 81e-82, P - Bind I:48) uttalte seg om at mennesker og dyr har noen felles emosjoner.

**107** Her presenterte Darwin sine teoretiske ideer ved å argumentere for tre hovedprinsipper: prinsippene om *naturlig variasjon*, *kampen for tilværelsen* og *naturlig utvalg*. Disse prinsippene blir fremdeles brukt av forskere for å forklare sammenhenger mellom våre fysiske trekk, vår adferd og vårt sinn (*mind*). (Jfr LeDoux 1998. Forsker ved Norsk institutt for naturforskning, Terje Bongard, har nylig skrevet en popularisert fremstilling av dette perspektivet i kronikk i Aftenposten 1. desember 2005 under overskriften *Huleboeren i våre hjerter*.)

**108** Innen hans meget omfattende tekstproduksjon er det først og fremst boken *Experience and Nature* som, i tillegg til AaE, tematiserer Deweys ideer om kunst og erfaring. *Experience and Nature* kan leses som en slags naturvitenskapelig relatert forløper for det mer gjennomarbeidede og, slik jeg ser det, mer Hegelrelaterte kunstsyn som Dewey beskrev i AaE.

ter enn etter de steder hvor Hegels dialektiske og Darwins evolusjonsrelaterte perspektiver måtte bevege seg i motsatte retninger i *Art as Experience*-teksten. Jeg mener å gjenkjenne flere sammenfallende betraktningmåter mellom de to perspektivene i Deweys kunstteori. Både Hegel og Deweys utdypinger av begrepet identitet er basert på dialektikkens relasjonsfunderte praksis. Interaksjon og transformasjon, som vesentlige momenter ved erfaringsdanning, gjennomsyrrer *Fenomenologien* like vel som *Art as Experience*. Til tross for at kroppen ikke er et eget tema i *Fenomenologien*, mener jeg å finne formuleringer og perspektiver herfra som kan underbygge Deweys somatisk- så vel som pragmatisk forankrede kunstteori. I tråd med de engelske erfaringsfilosofene (J. Locke, G. Berkeley og D. Hume), mente også Hegel at filosofien begynner i sanseerfaringen. Hegel sa det slik i Løvlies oversettelse: <sup>109</sup>

“I empirismen ligger det store prinsipp at det som er sant må eksistere i virkeligheten og være gjenstand for persepsjon. Dette prinsippet står i strid med det imperativ (Sollen) som en refleksjon rettet mot det hinsidige gjør seg viktig med og foraktelig vender mot det virkelige og nærværende (...) På den subjektive side er det likeledes viktig å anerkjenne det viktige prinsipp om frihet som ligger i empirismen, som går ut på at mennesket selv skal se og selv skal vite seg tilstede i det som det lar gjelde for sin viten.” (8:§ 38) (LL:56).

Kritikken i uttalelsen om “refleksjon rettet mot det hinsidige” var nok stilet mot Kants *a priori*-perspektiv som Dewey også aktivt motsatte seg i *Art as Experience* (AaE:252ff, 2.2ff). Hegels formulering om at “mennesket selv skal se og selv skal vite seg tilstede i det som det lar gjelde for sin viten” (LL:56) fremstår særlig aktuell når det sees i sammenheng med Deweys teori om det gjensidige avhengighetsforhold mellom menneskekroppens organer og menneskets *mind*. Dewey fastslo sitt somatiske erfaringsperspektiv ved blant annet å si: “We cannot grasp any idea, any organ of mediation, we cannot possess it

<sup>109</sup> Psykologen Robert Zajonc har gjort undersøkelser og slutninger om det fenomen som kalles *the mere exposure effect*. Det er blant annet presentert i paperet *Feeling and Thinking: Preference Need No Inferences* (Zajonc 1980). Hovedpoenget her var at “emotion has primacy over (can exist before) and is independent of (can exist without) cognition” (LeDoux 1998:53). *The mere exposure effect* innebærer at dersom en person utsettes for visuelle mønstre, for eksempel kinesiske ideogrammer, og deretter blir bedt om å velge seg ett hun foretrekker blant disse og lignende mønstre hun ikke har sett tidligere, foretrekker vedkommende de hun har sett før. Konklusjonen var: “Mere exposure to stimuli is enough to create preferences” (LeDoux: *ibid*). Jeg tar ikke stilling til dette perspektivet, men peker på det som ett blant flere mulige tolkningsalternativer relatert til temaet.

in its full force, until we have felt and sensed it, as much so as if it were an odor or color” (AaE:119).

Dette at kun det selvopplevde gjelder som viten, er et sentralt moment når jeg forsøker å få frem kunstmøtehandlingenes dannelsesrelevante karakteristika.<sup>110</sup> Det selvopplevde gjelder da det som skjer fysisk, inklusive det individet ytrer der og da, men også det som er virksomt i bevisst, intellektuell refleksjon. Dette siste momentet er vesentlig når vi snakker om kunstmøter som situasjoner der deltakerne skaper seg selv – og dermed blant annet blir seg sine holdninger bevisst. Det skjer når de tematiserer følelser og tanker som berøres i møte med kunstobjektet. Jeg skal se nærmere på hvorfor denne bevisstgjorte erkjennelsen ikke, grovt sagt, kan være “hele sannheten”. Med det mener jeg at ikke “alt” til enhver tid må være synlig registrerbart eller bevisst reflektert for å kunne øve innflytelse, blant annet på aktørenes holdninger, i de interaksjoner som skjer i kunstmøtenes kunstutøvelser. Dette er ikke nytt. Men det er ikke tradisjon for å fremheve det som virksomt moment i diskusjoner om kunstreferansens betydning blant grunnskolens aktiviteter. I forrige kapittel ble det vist til at dette ikke synlig registrerbare som jeg hermed vil rette oppmerksomhet mot, ikke fullt ut kan begrepsfestes. Den erkjennelsen er velkjent innen estetikkhistorien. Like fullt vil jeg fremheve de ikke bevisst begrepsbestemte og reflekterte aktivitetene som dannelsesvirksomme momenter i kunstmøtene, og tilføye at hvordan de benyttes av den enkelte, skjer på forholdsvis ukontrollerbart vis (– uten at det dermed må skje på uforvarselig vis).

### 3.2.2 STRUKTUR OG MINNER

Løvlie har påpekt det han kaller “de mer strukturelle trekk” ved Deweys erfaringsteori definert som handling, og knyttet disse til begrepene *relasjon* og *situasjon*:

Jeg taler om “struktur” i vag betydning, som forhold mellom uferdige og foranderlige ting og situasjoner, hendinger og handlinger. I Deweys verden liksom strekker tingene seg mot andre ting, de inngår i forhold til hverandre, og akkurat som du og jeg oppfører de seg forskjellig alt etter de omstendigheter de befinner seg i (Løvlie 1989:152).

---

**110** Relatert til nyere filosofi, støtter jeg meg her blant annet til Peter Goldie, som – rett nok ut fra et annet perspektiv enn pedagogikk og kunstmøter – fremhever betydningen av personlig erfaring; “the idea of a personal perspective or point of view” (Goldie 2002:1) som avgjørende for menneskets mulighet til å forstå sine egne og den Andres emosjoner.



Subjektet innstiller seg i forhold til hvem eller hva det møter, samt i forhold til den øvrige kontekst for møtet. Men hva kan komme til å avgjøre hvordan det individuelle selvet innstiller seg, hvordan du for eksempel innstiller deg overfor meg og omvendt første gang vi møtes? Hvor sterkt, og på hvilken måte vil min – og din – struktur påvirke formen på den relasjon vi inngår i? Denne spørsmålsstillingen kan like gjerne relateres til kunstmøtene: Hva berører betrakter i møte med kunstverket, hvordan kan møtet tenkes å utspille seg, og hvordan kan det som skjer ha betydning for barnas danning? Eventuelle svar på disse spørsmålene vil aldri kunne være hverken entydige eller endelige; fordi mulighetene – slik de fremsettes ved beskrivelse av kunstmøtene – fremstår så flerfasettete og mulighetsrike. Hva som skjer – hva selvet utsettes for og interagerer med og hvilke utfall de enkelte hendelser får – influerer imidlertid igjen på selvets fremtidige tendens til reaksjon i situasjoner som kan ligne, eller i alle fall innebære visse sammenlignbare trekk (*traits*) eller karakteristika fra tidligere situasjoner.<sup>111</sup> Det samme kan relateres til møter mellom menneske og kunstobjekt. Dewey sa følgende på ett av stedene hvor han beskrev menneskets forhold til kunst: “The arrangement of lines and spaces is not *enjoyed* in perception because of its own experienced quality but *because of what it reminds us of*” (AaE:90, min fremheving). Dette – hva kunstverket minner det enkelte barn om – blir i sin tur utgangspunkt for videre interaksjon i barnets fremtidige møter med den Andre.

På bakgrunn av sin undersøkelse der de intervjuet voksne ansatte ved ulike amerikanske kunstinstitusjoner og bad dem om å beskrive sine møter med kunst, definerte Csikszentmihalyi og Robinson *en estetisk erfaring* slik:

The aesthetic experience occurs when information coming from the artwork interacts with information already stored in the viewer’s mind. The result of this conjunction might be a sudden expansion, recombination, or ordering of previously accumulated information, which in turn produces a variety of emotions, such as delight, joy, or awe. The information in the work of art fuses with information in

---

<sup>111</sup> Goldie diskuterer hva jeg forstår som en interessant parallell og utdyping i forhold til dette perspektivet i *The Emotions. A Philosophical Exploration*, spesielt i 6. og 7. kapittel. Der tematiserer han emosjoner, stemninger og karaktertrekk – og deretter hvordan vi ser for oss og tenker om andres emosjoner (Goldie 2002:141-219). I *On Personality* (Goldie 2004) utdyper Goldie forholdet mellom et menneskes karaktertrekk og det vi kaller dets personlighet (kjennetegnet ved væremåte). Han beveger seg dermed inn på det fenomen som kalles frenologi, og som Hegel stilte seg kritisk til i ÅF, kapittel V. Dette temaet ville sprengne rammen for denne avhandlingen.

the viewer's memory – followed by the expansion of the viewer's consciousness, and the attendant emotional consequences. This process of fusion we will refer to as the aesthetic experience. Whenever we are moved by the encounter with a work of art, our experiences will have a similar structure, even though their informational content might be completely different. (...) But if two people *do* have an aesthetic experience in looking at the same object, regardless of the different thoughts and emotions they might process during the encounter, we claim that the structure of their experience is similar.

In other words, while the thoughts and emotions in response to a work of art might be different in the minds of different viewers, the structure of the experience, its quality, the way it feels while it lasts, seems to be the same, regardless of its cognitive and emotional content (Csikszentmihalyi og Robinson 1990:18-19, mine understrekinger).

I Csikszentmihalyi og Robinsons tekst er det satt ord på noe at deg jeg har forsøkt å si til nå. Bruken av begrepet *mind* i sitatet ser ut til å korrespondere med Deweys tekst og mitt eget perspektiv som noe mer omfattende enn en bevisst, intellektuell aktivitet. Og; informasjonen fremstår, med andre ord, som følelsesbasert. Den må ikke være begrepsfestet. Selv om hva i våre respektive selv som berøres ikke alltid er definerbart på det bevisste plan for den det gjelder, kan vi like fullt registrere og tidvis forsøke å beskrive det – også når noe udefinerbart skjer med oss selv. Det spennende i forhold til dannelsesperspektivet blir, slik sett, hvordan det som skjer formuleres, og hvordan formuleringen blir tatt i bruk (alternativt om den blir kritisert eller oversett) i fortsettelsen. Og dét kan heller ikke forutsies.<sup>112</sup> Som nylig nevnt, ser dette ut til å handle om lignende strukturer og kvaliteter som aktiveres, men der det spesifikke innhold, de ulike i momenter som er involvert, i høy grad kan variere.

Dewey sa ikke noe om hvor fjernt fra den bevisste her-og-nå-situasjon de lagrede, glemte minnene er, men brukte termen *structure* på denne måten da han omtalte minner knyttet til det han kalte selvet:

---

**112** Vedrørende spørsmålet om effekten av tiltaket som er omtalt i rapporten *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, og som nettopp handler om fem prosjekter der barn møtte kunst og ble oppfordret til å uttrykke seg om dette, skriver Danbolt og Enerstvedt at det er vanskelig å uttale seg om effekten av prosjektene. På kort sikt fikk nok barna som var med på aktivitetene en mer eller mindre sterk opplevelse – og utvilsomt noen nye kunnskaper. “Men om kunnskaper og opplevelser smeltet sammen slik at de ble til en erfaring som nedfeller seg i personligheten, er vanskeligere å uttale seg om” (Danbolt og Enerstvedt 1995:112).

*Memories* not necessarily conscious but retentions that have been organically incorporated in *the very structure of the self*, feed present observation. They are the nutriments that gives body to what is seen. As they are rewrought into the matter of the new experience, they give the newly created object expressiveness (AaE:89-90, min fremheving).

Minner inkorporert i det jeg omtaler som subjektets ulike erkjennelsesområder i Sas, påvirker hvordan vi – emosjonelt – oppfatter de persepsjonene vi gjør oss. Samtidig som de har betydning for hvordan noe blir oppfattet i nåtid, kan minnene komme til å bli oppslukt i nyere erfaringer (AaE:71). Like fullt oppfatter jeg det slik at vi vil kunne gjenkjenne følelser relatert til minnet når vi berøres av noe vi persiperer, nettopp fordi det rører ved noe som minner oss om noe vi har en mer eller mindre klar erindring om. Minnene og deres ulike lagringsområder – og forbindelsene mellom disse – fremstår som vesenlige for hva og hvordan vi oppfatter at noe påvirker hvordan vi føler, og dermed også hvordan vi vurderer og handler.

Det enkelte subjekt kan fremstå som en unik struktur der minner er lagret. Denne strukturen kan igjen bestå av flere strukturer; som nettverk der minnene er lagret i mer og mindre gjenkjennbare erfaringer (jfr Figur 1B og 3.3.3). “Det nylig kreerte objektet” (fra sitatet over) er et uttrykk for subjektet; som individets ferskeste ytregjøring av seg selv. Ifølge det jeg (med støtte i Løvlies tekster, spesielt LL) kaller Hegels, og senere Deweys prosessforklarte teori om erfaring, kan ikke selvet – som subjektets struktur – være konstant. Jeg forventer ikke å finne noe klart svar på spørsmålet om hvor foranderlig strukturen kan tenkes å være, men våger meg på å fabulere litt videre rundt det Dewey kalte “the very structure of the self” – som noe fast og foranderlig på samme tid.

### 3.3 MIND-AS-BODY-DIALEKTIKK

I tillegg til å handle om sansning, følelser, opplevelser og minner, kan kunst innebære fremadrettet, fabulerende og tidvis eksperimenterende tankevirksomhet. Dialektikken mellom disse innstillingene til hva kunst innebærer kan gjenkjennes i kunstmøtene. Den kunsthistoriske og -filosofiske diskusjonen rundt dette tar jeg ikke opp her. Derimot prøver jeg å vise til hvordan de aktive deltakerne i kunstmøtene nettopp tar i bruk “hele seg” når de ytrer seg i kunstmøtene. Fra praksis har jeg allerede eksemplifisert hvordan det kan skje. Det handler om å aktivere alle sine erkjennelsesområder – ved følelser, opp-

levelser og begrepsbruk – i realiteten oftest kombinasjoner av disse. Det handlingsrepertoar vi kan tenke oss at det enkelte barn utgjør ved henvisning til disse erkjennelsesområdene, er utviklet ved dialektiske bevegelser med bakgrunn i tidligere erfaringer som igjen er gjort på bakgrunn av individuelle perspsjoner. Erfaringer fra fortiden bringes frem, de konkretiseres og transformeres i nye kontekster. Samtidig impliserer kunstmøteaktivitetene den enkelte deltakers forståelse for og forhåpninger rettet mot nåtid og fremtid.

### 3.3.1 MIND SOM IKKE UTSKILLBAR BESTANDDEL I KROPPEN

Jeg har problemer med å oversette ordet *mind* til norsk. Samtidig vil jeg bruke dette ordet i fortsettelsen, fordi jeg mener det er et sentralt fenomen og derfor et interessant begrep når jeg forsøker å formulere og diskutere mitt tema. Som ved de mange mulighetene ved oversettelse av ordparet *a sense* og *to sense* (2.1 og 4.1.2) kan *a mind* og *to mind* oversettes til norsk med ord som innebærer vidt forskjellige meninger. Som substantiv kan det stå for bevissthet, forstand, hjerne, intellekt, psyke, sinn, sjel. Som verb kan det bety å bekymre seg over, bry seg, ha imot, høre etter, legge seg på sinnet, passe på.

Dewey var også opptatt av ordet *minds* mange betydninger. Han påpekte dets omfattende, idiomatiske bruksområder, og fant at *mind* betegner

every mode and variety of interest in, and concern for, things: practical, intellectual, and emotional. It never denotes anything self-contained, isolated from the world of persons and things, but is always used with respect to situations, events, objects, persons and groups (AaE:263).

Skillet mellom *mind* og *body* fremstår som særs uheldig ifølge Dewey, fordi det fører til en oppsplitting “between ‘mind’ and ‘practice,’ since the latter must operate through the body” (AaE:263). Dewey beklaget denne oppsplittingen, som – da den først var gjort – var med å befeste teorien om at “mind, soul and spirit can exist and go through their operations without any interaction of the organism with its environment” (AaE:263).

*Mind* fremtrer derimot aldri isolert, men omfatter alltid noe som innebærer en eller annen form for *relasjon* (for eksempel hukommelse, oppmerksomhet, hensikt, hensyn, affeksjon, omsorg, omhu og lydighet). Som verb betegner ordet en viljebestemt, intellektuell så vel som en affektiv handlemåte. *Mind* kan videre omtales som noe substansielt, og samtidig som ulike måter og

stemninger vi kan være i. Vi kan forestille oss *mind* som en bakgrunn formet ved tidligere interaksjonsprosesser mellom subjektet og omgivelsene. Dermed kan vi si at fenomenet er avhengig og preges av det miljø som *mind* utspiller seg i. *Mind* forstått som bakgrunn er noe substansielt, samtidig som det ikke er statisk, men i bevegelse som resten av det som *er* oss. Dewey formulerte dette slik:

In this substantial sense, mind forms the background upon which every new contact with the surroundings is projected; yet “background” is too passive a word, unless we remember that it is active and that, in the projection of the new upon it, there is assimilation and reconstruction of both background and of what is taken in and digested (AaE:264).

Hva vi gir oppmerksomhet og tid kan dermed se ut til å få betydning for utviklingen av våre sinn – og dermed som bestanddel i vårt potensielle, fremtidige handlingsrepertoar.<sup>113</sup> Dewey siterte fra sin egen tekst i boken *Experience and Nature* der han skrev at “Mind denotes a whole system of meanings as they are embodied in the workings of organic life” (AaE:272, note). Det handler med andre ord om noe tilknyttet vår bevissthet som ikke er rent tilfeldig, men – på ett eller annet vis – organisert. Slik jeg har presentert Sas, kan vi si at *mind* omfatter og omfattes av ulike erkjennelsesområder som ikke opererer isolert, men har en viss forbindelse med hverandre. (Jfr eksemplet med følel- sesparene i 3A.) Det er mangfoldig, og kan fremtre flertydig og aktivt. Løvlie oversetter Deweys *mind* i *Democracy and Education* med intellektet: “intellektet (mind) er ikke navnet på noe komplett i seg selv; det er navnet på et handlingsforløp i den grad det er intelligent stryrt” (Løvlie 1989:157). Dewey fremhevet det bevegelige og aldri fullt ut definerbare aspekt ved fenomenet *mind*. Det fremstår ikke som noe helt grenseløst, men det kan innebære uregelmessighet eller ujevnhet, samtidig som det er “the body of organized meanings by means of which events of the present have significance for us” (AaE:273). Som *ånd*-begrepet omtalt i forrige kapittel og som *emotion*-begrepet slik det blir tematisert i neste kapittel, fremstår Deweys *mind*-begrep som noe det er umulig å skille fra kroppens organer, funksjoner og utvikling. *The Mind* er, kort og ufullstendig sagt, noe som er virksomt i kroppen.

---

113 Jfr fotnote 109 (*The Mere Exposure Effect*).

### 3.3.2 FELLES OG INDIVIDUELLE

#### REAKSJONS- OG ERKJENNELSESMULIGHETER

I dagligtalen fremstår gjerne følelser og emosjoner som noe som *skjer med* oss snarere enn som noe som fremkommer og styres av vår vilje. Mennesket har handlet og samlet seg erfaringer på bakgrunn av følelser og emosjoner lenge før det begynte å bruke symboler og begreper. Ikke verbale og ikke bevisst reflekterte reaksjonsmåter og prosesser er det eldste utgangspunkt for menneskets handling og erkjennelse. Disse ikke verbale prosessene opererer innen de eldste områdene i hodene våre (hjernestammen som er eldst og som vi har felles med reptilene, og lillehjernen hvor innlærte grunnleggende responser er lagret).<sup>114</sup>

Den hjernen mennesket har i dag ble utviklet på steinaldermenneskets tid. Utviklingen i miljøet rundt oss, som mennesket som art selv i høy grad har bidradd til å forandre, skjer utrolig mye fortere enn kroppens utviklingstempo. Med andre ord er mennesket i stand til å endre sine omgivelser raskere og på mer omfattende vis enn det kan påvirke og medvirke til forandringer i sine egne organer – inklusive endringer i hjernen. Det innebærer at menneskets organer og deres funksjoner er tilpasset omgivelser som er svært ulike et postindustrielt miljø. Flere av de eldste – og sterkeste – kroppslige reaksjoner fremstår dermed lett som uforståelige og i utakt med vår teknologiserte og intellektualiserte tilværelse.<sup>115</sup> Rent teknisk kan nå spesialister, som hjerneforskere og neurobiologer,

---

**114** Hvordan dette influerer på vår måte å oppfatte oss selv og verden på, og igjen hvordan det påvirker vår handlemåte, tematiseres blant annet av LeDoux, og utdypes av Antonio R. Damasio i *Descartes error: Emotion, reason, and the Human Brain* (1994). LeDoux sier det blant annet slik:

Animals were unconscious and nonverbal long before they were conscious and verbal. Fortunately, ancestral functions, like certain emotional processing functions, are preserved in the human brain, and we can turn to studies of animals to discover how these work in humans as well (LeDoux 1998:71-72).

**115** Det eksemplet det er forsket mest på i så måte, er menneskets fryktreaksjoner. Se LeDoux' Figure 6-14: *Brain Pathways of Defense* (LeDoux 1998:166). Denne figuren ble først presentert i LeDoux' artikkel fra 1994: *Emotion, memory and the brain* (trykket i *Scientific American*, June 1994, vol 270:38).

I dag er det uenighet om hva som eventuelt skal klassifiseres som de eldste medfødte – det vil si de sterkeste nedarvede – emosjonene (LeDoux 1998:111). LeDoux viser til at Darwin selv (i EofE) gav uttrykk for at emosjonene frykt og raseri må ha vært uttrykt likt blant våre fjerne forfedre blant dyrene og blant mennesker av dag, mens lidelse, sorg og angst derimot så ut til å være yngre. Samtidig var han klar over usikkerheten forbundet med å tidfeste registrering av ulike emosjoner. Flere blant dagens forskere som er opptatt av emosjoner har utviklet ulike systemer for klassifisering av såkalte grunnleggende emosjoner (*basic emotions*), eventuelt i forhold til "yngre" emosjoner. Blant disse referer LeDoux (1998:112-113) til Sylvan Tomkins (1962), Robert Plutchik (1980), Paul Ekman (1984), Nico Frijda (1986) og Carroll Izard (1992).

registrere informasjon om kompliserte funksjoner som er operative i våre leger og impliserer bevisste som ikke bevisste prosesser. Samtidig synes vi – som art – nettopp å fjerne oss fra praksis basert på at vi stoler på og handler ut fra “kroppens kunnskap”, slik den såkalt primitive eller ville (*the savage*) forholdt seg til sin omverden (AaE:19ff).

I *The Expression of the Emotions in Man and Animals* fra 1872, heretter referert til som *Expression of Emotions*, fremholdt Darwin det perspektivet at mennesker så vel som dyr utviser medfødte eller arvede handlinger, det vil si synlige handlinger som de ikke må ha lært seg individuelt.<sup>116</sup> Slike innarbeidede reaksjonsmåter utgjør en del av det som allerede er trådt i kraft når barna i kunstmøtene forsøker å ytre seg på bakgrunn av sine individuelle møter med kunstobjektet. Disse reaksjonene skjer uten at bevisstheten involveres; hverken i det enkelte barn som ytrer seg der og da, eller i de Andre som for eksempel Anna i *Tredje kunstmøte* er sammen med, og som i sin tur interagerer på hennes ytring. Fordi det her er snakk om felles nedarvede tolkninger og påfølgende reaksjoner, utgjør de noe barna i utgangspunktet har felles – uten at dét er bevisst for den enkelte. Det bare skjer. Jeg gjengir et eksempel på hva jeg sikter til ved å vise til Darwin. Han var den første som gjennomførte empiriske undersøkelser på dette området og forsøkte å sette dem i system for sine lesere:

Darwin var opptatt av at visse ansiktsuttrykk kan observeres og at de tillegges bestemt betydning hos mennesker fra hele verden – uavhengig av kulturell

---

**116** I denne forbindelse har Darwin nedtegnet et eksempel fra sin personlige erfaring og relatert den til sin egen forklaring om at kroppens reaksjoner er sterkere eller mer gjennomgripende enn de senere innlærte, intellektuelt bestemte reaksjonsformer (EofE:38): Vitenskapsmannen forsøkte å presse ansiktet sitt mot glassruten mellom publikum og en giftslange i en dyrehage. Selv om han på forhånd hadde bestemt seg for det motsatte, klarer ikke Darwin å forholde seg rolig, men bykset til side da slangen beveget seg mot ham på andre siden av glassveggen.

Darwin brukte eksperimentet som en illustrasjon på en menneskelig nedarvet refleks som var utviklet og innarbeidet som en reaksjon i en bestemt, potensielt livstruende situasjon. Darwins kropp oppfattet situasjonen som livstruende og reagerte raskere enn han ville vært i stand til dersom han skulle vurdert situasjonen kognitivt for han bestemte seg for å reagere. Det ville her si å flytte seg unna slangens fremstøt. Darwin reagerte automatisk på forfedrenes innlærte, nå arts-genererte, kunnskap i en situasjon han selv aldri hadde hatt noen personlig erfaring med tidligere. Selv konkluderte han slik: “My will and reason were powerless against the imagination of a danger which had never been experienced” (EofE:38). Her ser vi at kroppens ikke-kognitive *knowledge* klart var sterkere enn forskerens bevisst viljestyrt intensjon. Det var videre en evolusjonshistorisk sett forholdsvis nyskapt innretning, glassveggen, som forstyrret Darwins mulighet for samsvar mellom *tanke* og *kroppslig reaksjon* med hensyn til relevant handlemåte her.

eller rasemessig bakgrunn. Slike automatiserte reaksjoner kan igjen få betydning for hvordan vi føler oss når vi persiperer dem. Han var spesielt fascinert av at denne typen uttrykk kunne registreres hos mennesker født blinde, det vil si hos personer som aldri har hatt anledning til å observere andres ansikt og lære seg de forskjellige uttrykkene ved selvsyn og imitasjon (EofE:351-352).<sup>117</sup>

I denne forbindelse kan vi se tilbake på *Andre kunstmøte* og forestille oss at det var en lignende automatikk som trådte i kraft da barna så entydig beskrev kvinnen og mannen som sitter skulder mot skulder ved et kafébord og stirrer fremfor seg i det blå maleriet ved uttrykk som “triste, ensomme, alene, kalde”. Sirkusartist-paret i det *rosa* maleriet ble derimot omtalt ved hjelp av formuleringer som “glade”, “de har det fint”, “de er sammen”, selv om de sistnevnte billedfigurene er plassert fysisk lenger fra hverandre sammenlignet med paret i det *blå* maleriet. Her syntes visse kombinasjoner av momentene som utgjorde de helhetlig persiperte inntrykk i møtet med maleriene å ha bevirket bestemte følelsesrelaterte gjenkjennelser hos betrakterne.<sup>118</sup> Barna jeg referer til, oppfattet figurene i Picassos arbeider temmelig entydig hva angår det jeg vil betegne som de avbildedes følelsesmessige tilstander. Jeg pretenderer imidlertid på ingen måte å skulle bevise noen som helst lovmessighet i denne forbindelse, men viser til hva jeg oppfatter som en tendens.

Ser vi på Annas loggtekst fra *Tredje kunstmøte*, fremsto ikke hennes eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt som umiddelbart like entydig sammenlignet med uttalelser fra de andre barna hun var sammen med. (Her ble da også barna spesielt oppfordret til å uttale seg om hva de *tenkte* på da de så *Planteskulptur*.) Ved oppstart av den samtalen som fulgte etter at de andre

<sup>117</sup> Både LeDoux (1998:109ff) og Goldie (2002:89ff) viser til forskning foretatt av blant andre Ekman, senere av Izard, vedrørende dette fenomenet.

<sup>118</sup> Vi vet at Picasso eksperimenterte med hensyn til hvordan han organiserte og plasserte billedelementene han benyttet i disse to ulike bildene. Han eksperimenterte med hvilken effekt sammenstillinger av billedform, farge og gjenkjennelige elementer kan bewirke.

Blant barna i *Andre kunstmøte* ble blått forbundet med følelser som trist, kaldt, ensomt, mens barna i *Tredje kunstmøte* ikke så ut til å ha betenkeligheter med å definere de blå kulene i *Planteskulptur* som god tanker. Dette antyder hvordan menneskets mange tolkninger av sine persepsjoner fremstår som komplisert til det ubeskrivelig. Blått kan med andre ord ikke defineres med én, men med flere, tidvis med motstridende følelser. Det ser imidlertid ut til at mennesket generelt tillegger farger følelser, fordi farger vekker ulike sinnstemninger i den enkelte (Vygotskij 1998:24). I *Andre kunstmøte* knyttet barna blått til noe trist. I *Tredje kunstmøte* definerte de derimot blått som noe godt. Konteksten er med andre ord vesentlig for hvordan enkeltelementene, for eksempel fargene, i kunstverkene tolkes.



barna hadde hørt hva Anna hadde skrevet, var det i utgangspunktet ikke like sannsynlig at Annas klassekamerater ville vise til samme følelser som de hun omtalte. I Annas logg sto det at “De blå tankene fik hene til å tenke Gode tanker ikke triste å slemme! Hun tenkte for eksempel på bebién hun har i magen!” Her hadde Anna, foreløpig som den eneste i klassen, definert de blå glasskulene på statuetten som symbol på gode tanker. Disse blå kulene var forøvrig festet i det de fleste barna umiddelbart definerte som grener på et tre i loggene sine. Etter at de var presentert, ble Annas *blå tankekuler* uten videre akseptert og referert til som *gode tanker* i samtalens fortsettelse. At babyen i menneskeskikkelsens kropp dertil ble definert som noe godt, var det heller ingen uenighet om da barna fortsatte å diskutere hva de mente med henholdsvis “gode, triste og slemme tanker”. Hva som var nedarvet og hva som var tillært med hensyn til den enkeltes tolkningsdisposisjoner i samtalen, er ikke tema her. At det kommer frem, fremstår imidlertid som et moment av betydning for en helhetsvurdering av hva som skjer i kunstmøtene.

Jeg vil snarere rette oppmerksomheten mot dette at hvert barn kommer til kunstmøtene med sin unike biografi, og at denne samtidig alltid innebærer noe det har felles med de Andre. Dette som er felles er imidlertid ofte godt skjult for de angjeldende – samtidig som det kan fremtre som sansbart; det kan fornemmes. Tidvis kan det føles sterkt. Oppsummert kan vi si at perspektivet minner oss på at barna går til kunstmøtet med felles så vel som med individuelle reaksjons- og handlingsdisposisjoner, hvorav *mange ikke er bevisste*.

I kunstmøtesamtalene anstrenger aktørene seg for å gjøre sine egne følelser, minner og erfaringer kjent; for seg selv så vel som for hverandre. Hva det enkelte barn faktisk bekjentgjør seg ved, er i utgangspunktet ofte ukjent; både for den som ytrer seg og for den som hører og ser, – og for eksempel forsøker å ta Annas perspektiv og bruke det i samtalens fortsettelse. Samtidig var ikke Annas forsøksvise beskrivelser tatt ut av luften, men hadde forbindelser til hennes følelserrelaterte forhistorie. Alle barna hadde slik sett anledning til å gjenkjenne noe ut fra sin egen biografi; som noe som angikk dem, fordi de kunne relatere beskrivelsene til følelser i sine egne liv (for eksempel ved følelser som de selv kunne omtale som noe *godt* eller *vondt*, men også til fornemmelser de var mindre kjent med å sette ord på, for eksempel *tilhørighet* eller *fremmedhet*, men som vi like fullt kan regne med at de har gjort seg erfaringer med). Ved at de ble oppfordret til å ytre seg i hendelser som barna opplevde sammen for første gang, og ved at de da måtte ta i bruk seg selv og der-

til forsøkte å sette seg i hverandres sted, fikk de anledning til å gjøre seg erfaringer som kan være dem til hjelp når de senere skal forsøke å beskrive og bevisstgjøre seg selv og hverandre med utgangspunkt i følelseladete situasjoner. Ved at de selv gjenkjente og samtidig gjorde hverandre oppmerksomme på nyanseforskjeller så vel som på vesentlige variasjoner forbundet med den enkeltes gjen-kjente følelser i den felles hendelsen, ble de kjent med variasjoner og likheter, i seg selv så vel som i hverandre.

### 3.3.3 ERFARINGSKVALITETER SOM BLIR TIL

#### NETTVERKSLIGNENDE MENINGSSYSTEMER

Jeg har vist til eksempler der Darwin argumenterte for at menneskets biografi består av nedarvede strukturer så vel som av selverfarte, bevisste anstrengelser og øvelser. Der tema var menneskenes utvikling av emosjonelle uttrykk ved *læring*, fremhevet han kommunikasjon mellom enkeltindivider som en viktig funksjon ved utprøving så vel som tolkning av emosjonelle uttrykk:

The movements of expression in the face and body, whatever their origin may have been, are in themselves of much importance in our welfare. They serve as the first means of communication between the mother and her infant; she smiles approval, and thus encourages her child on the right path, or frowns disapproval. We readily perceive sympathy in others by their expression; our sufferings are thus mitigated and our pleasures increased; and mutual good feeling is thus strengthened. The movements of expression give vividness and energy to our spoken words. They reveal the thoughts and intentions of others more truly than do words, which may be falsified (EofE:364).

I dag linker hjerneforskerne de emosjonelle funksjonene til kroppens nervesystem, og de har videre påvist at det ikke er snakk om ett, men om flere slike bevegelige systemer som kan påvirke hverandre (LeDoux 1998:12). I kunstmøtene utfordres betrakterne av kunsten, og de gis mulighet til nettopp å sette sammen og tolke de elementer som sammen utgjør et kunstverk på mangfoldig vis. Kunstutøvelser fremstår slik sett i stor grad som uforutsigbare tolkningsfremstøt. Den første som ytrer seg ved sitt loggbokarbeid i et kunstmøte får ofte en vesentlig betydning (dog ikke som definitiv autoritet) i forhold til hvilken retning samtalen tar. Det fordrer imidlertid at de Andre aksepterer og er villige til å bruke for eksempel Annas metaforer i den videre samtalen. (Jfr RR:16ff)

Det er alt nevnt at individuell utvikling blant annet fremstår som avhengig av *kvaliteten* på erfaringer vedkommende gjør i *interaksjon* med omgivelsene. Konsekvensene av disse erfaringene kan omtales som individuelt utviklede handlingsstrukturer – som et slags menings- eller trossystem – som den enkeltes subjektive syn på livet.<sup>119</sup> Vi kan si det slik at dette systemet ikke er fastlåst, men snarere innebærer en form for potensial som kan videreutvikles – eller hemmes. Utvikling av dette “systemet” er avhengig av hvordan den enkelte – i det gitte øyeblikk – responderer i møte mellom sin egen biografi og situasjonens utfordringer. Strukturen systemet utgjør, påvirkes av bevisst så vel som av ikke bevisst registrerte prosesser. De automatiserte reaksjonsmønstrene slike systemer eller strukturer utgjør, beror imidlertid på den enkeltes forestilte oppfatninger og individuelt innarbeidede handlingsrepertoar i tillegg til overlevelsesrefleksene.<sup>120</sup> Den genuine bakgrunn det enkelte barn entrer kunstmøtene med, innebærer med andre ord konkrete, bevisste erfaringer så vel som ubevisste reflekser, reaksjoner og handlingsdisposisjoner. Det er denne sammensatte individuelle forhistorie og dens potensial som inngår i nye *fusjoner* og transformeres i interaktiv samhandling når barnet involverer seg med kunstobjektet og dermed bidrar til innhold i barnets “trossystem”.

For art is the fusion in one experience of the pressure upon the self of necessary conditions and the spontaneity and novelty of individuality.

Individuality itself is originally a potentiality and is realized only in interaction with surrounding conditions (AaE:281).

Det er særlig dette – individets interaktive potensial – jeg har villet belyse ved de tre områdene; de tre sirklene som sammen utgjør sirkelen i Sas. Jeg tenker meg at den individuelt lagrede informasjonen utgjør et nettverkssystem i og mellom disse. Dette systemet reorganiseres stadig innen sine rammer (i Sas). Her eksisterer det som et slags potensial for eksplisitt individualitet. Opplevelsene – eller, rettere; *erindringene* om opplevelsene barnet gjør seg i interaktive, følelsesrelaterte situasjoner i løpet av sine første leveår – er således i høy grad med på å *forme* det jeg nylig kalte barnets individuelle *syn på livet*. Senere opplevelser, for eksempel kunstmøtene, vil stadig komme til å bli “vurdert” på et ikke bevisst

---

**119** Ordet tro blir ikke brukt som henvisning til religion her, men i generell betydning.

**120** Jfr Appendiks I.

område i forhold til dette “trossystemet”. Den kroppslige og ikke bevisst funder- te vurdering som her tenkes å foregå, fungerer som en form for ikke bevisste – ikke intellektualiserte – reaksjoner. Opplevelser som kommer til senere, vil auto- matisk måtte betraktes og tilpasses barnets første interaksjonsbaserte – spesielt de mellommenneskelige – handlinger. Det “trossystemet” som herved utvikles, kan vi forestille oss som en stadig mer fastlagt bakgrunn som utgjør en, kvalita- tivt sett, unik måte å vurdere og handle på.

Slik jeg leser *Art as Experience*, er det blant annet denne form for ikke bevisst reflektert vurdering Dewey siktet til der han skilte mellom erfaring i ikke bestemt versus bestemt form (AaE:35). Førstnevnte er ikke bevisstgjort. Like fullt vil jeg postulere at en slik erfaring (en uegentlig sådan) kan innebære vurdering, – men ikke på et diskursivt nivå. Og den kan komme til å influere på det som skjer innen diskursens område.

Dette at barnets minner fra samspill for eksempel med mor i sine første leveår har innflytelse på dets senere adferd, gjelder ikke minst de individuelle opplevelser av situasjoner og de påfølgende reaksjoner som barnet ikke nød- vendigvis kan gjenkjenne og dermed identifisere og forklare. Like fullt kan vi tenke oss at erindringer om opplevelser herfra påvirker barnets *forventninger* og dets handlingsvalg i interaksjon med andre.

### 3.3.4 MENNESKETS FORESTILLINGSEVNE

#### OG TRANG TIL YTREGJØRING OG NYSKAPING

Mennesket har evne til å forestille seg (*imagine*) ting og situasjoner. Ved hjelp av den bevisste tanke kan vi fantasere, om alt fra apparater som kan fungere som utvidelser av sansorganene og til tusser, troll eller usynlige lekefigurer. I kunstmøtene kan også fantasien settes i sving og føre til at barna ønsker å “gjøre noe” (AaE:58-59, Vygotskij 1998:49).<sup>121</sup> Et konkret eksempel er barnet

**121** I *Fantasi och kreativitet i barndomen* (Vygotskij 1998) presenterte Lev S. Vygotskij (1896-1934) en psykologisk tilnærming til diskusjonen om barns kreative utvikling. Vygotskij utdypet hvordan fantasiskapningenes eksistens støtter seg på den fantasierendes egen erfaring – nærmest som en parallell til Deweys beskrivelser av slike momenter innen sin erfaringsteori (Vygotskij 1998:17ff). Trangen til å omskape noe (i verden og i seg selv) tilfredsstilles ved at den (om-)dannes i kunstmøtebarnas ytringsarbeid.

Hegels bruk av begrepet begjær *Begierde* (LL:88, fotnote 4) fremstår som fjernest mulig fra en slik handlingstrang. Begjæret i sin råeste, mest primitive (i betydningen ikke kultiverte) form er for fjernt og urealistisk til å kunne bidra til å nå et bestemt mål. Hegels begjær er som Darwins *affects*. Dewey beskriver disse som så ubestemmelige at de utgjør en slags visshetsløs, “ren”, organisk energi uten mål og mening (AaE:155-156).

som uoppfordret setter seg ned og tegner når det har opplevd noe det finner interessant. Den profesjonelle kunstneren som “tenker” og konkretiserer sin uttrykkstrang i en annen form enn tankens og talespråkets – for eksempel ved å ta i bruk farger, linjer, størrelser og forhold mellom disse (AaE:45) – er et annet eksempel på noe tilsvarende.

Forestilte handlinger tenkes å påvirke vår adferd; hvordan vi faktisk oppfører oss – også ovenfor hverandre.<sup>122</sup> De kan fungere som deler av vårt adferdsrepertoar – blant annet med betydning for våre etiske vurderinger og moralrelaterte handlinger. I flere av kunstmøtene tegnet, skrev, dramatiserte og diskuterte barna. Og de fortsatte med å utvikle oppdiktete historier der fantasi og virkelighet ble konstruert inn i nye “virkeligheter”.

Fra det øyeblikk fantasiskapte fenomener (blandingsprodukter mellom fiksjon og virkelighet, men med røtter i den sansbare verden) er gjort bevisste for bevisstheten, begynner de faktisk å virke; de blir regnet med – om ikke annet så som muligheter – av de bevisstheter som er seg disse mulighetene “bevisst”. Ett eksempel her er dukkemannen Tulleruskomnsusk som fantasifoster i et miljø sammensatt av fantastiske og virkelige momenter, men med uomtvistelig utgangspunkt i den sansbare verden. Via denne fantasifulle virkeligheten prøvde barna i *Første kunstmøte* ut ulike måter å “være seg selv” på. De eksperimenterte med væremåter som de kunne komme til å benytte seg av utenfor fantasiens verden. Et annet eksempel er det Anna i *Tredje kunstmøte* omtalte som “Naturvesen”. Et kulturhistorisk mer kjent, omfattende og virksomt fenomen er forestillingen om en guddom. Ut fra en slik kopling fremstår ikke lenger avstanden mellom Hegels Ånd og kunstmøtebarnas hverdag så uoverskuelig.<sup>123</sup> Noe av poenget i kunstmøtenes kontekst er nettopp at fantasiskapningene som diskuteres, er skapt ved at de som diskuterer dem har formu-

---

**122** Deler av *science fiction*-litteraturen har lært oss at vi kan forestille oss objekter og situasjoner og dessuten diskutere dem sammen med andre – fantastiske virkelighetsbeskrivelser de færreste først trodde ville komme til å skje “i virkeligheten” – som historien om undervannsbåten “Nautilus” i *En verdensomseiling under havet* (Jules Verne 1994), eller som vår tids handlinger i den virtuelle verden. Skybert, barnebokfiguren Albert Åbergs usynlige lekekamerat, er et annet eksempel på hvordan den fantasiskapte lekekameraten influerer på Alberts handlinger, men også på hverdagen til Alberts nære omgivelser, for eksempel på farens (Gunilla Bergström 2003: *Albert og den hemmelige Skybert*).

**123** Derimot er det viktig å fremheve Murriss’ poeng når hun hevder at de vi omtaler, for eksempel når vi snakker om barn som undrer seg og kommer med forsøksvise forslag til hvordan noe kan tolkes, må bedømmes ut fra de angjeldendes ståsted, nærmere bestemt ut fra deres egne forutsetninger i en bestemt situasjon (Murriss 2000a). Jfr innledningen 0.7.1.

lert dem og tatt dem i bruk *til sitt bruk*.<sup>124</sup> Og, – så lenge de blir referert til, er de faktisk dannelsesvirksomme.

På lignende vis skrev noen av barna i *Tredje kunstmøte* små historier i loggbøkene sine om *Planteskulptur*-figuren. Fordi klassen nylig hadde hørt fortellingen om *Ganesha* – hinduguden med menneskekropp og elefanthode – i KRL-timene,<sup>125</sup> flettet flere av dem denne sammen med *Planteskulptur*. Ut fra den dramatiske historien om gudebarnet *Ganesha* som fikk hodet hugget av og erstattet med et elefanthode da han vocket sin mors hus, fabulerte de videre og blandet det de så som “pikebarnet” i *Planteskulptur* med elementer fra *Ganeshas* skjebne slik den er beskrevet i mytologien. Flere av barna laget historier der forhold mellom barn og voksne ble tematisert; ofte ved at barnet inntok en heltmodig rolle, slik *Ganesha* handlet.<sup>126</sup> Historien om *Ganesha* fungerte her som en del av den forståelseshorisont barna i den flerkulturelle klassen hadde sammen. Denne felles forståelseshorisonten brukte og videreutviklet de så – blant annet ved å teste ut sine individuelle kommunikasjonsfremstøt overfor hverandre. Ved at de brukte tid og oppmerksomhet på å se og kommentere hverandres tegninger og lytte til hverandres loggtekster, ble den enkeltes selvforståelse utfordret på flere vis. I denne prosessen kunne ingen av barnas løsningsforslag stemples som feil, fordi *Planteskulptur*, men også fortellingen fra KRL-timen, henvender seg til sitt publikum på en måte som er direkte og indirekte på samme tid:

I motsetning til faktatekster og tekniske illustrasjoner som tilstrebes formulert mest mulig entydig og direkte, kan vi si at den religiøse fortellingens og kunstens språk henvender seg både på direkte og indirekte vis til omverdenen.<sup>127</sup> Kunsten

---

**124** Et eksempel på hvordan slike metaforer fungerer og påvirker brukernes måte å tenke og handle på, er det Rorty har påpekt som spesielt fremtredende fenomen i kjølevannet av intellektuelle som Freud, Nietzsche, James, Heidegger og Wittgenstein. Han beskrev miljøene som disse var aktive i, som kreative miljøer der aktørene så å si spilte nye metaforer ut overfor hverandre slik at de (metaforene så vel som metaforbrukerne i min frie oversettelse) frydet seg i hverandres selskap (RR:39).

**125** KRL-faget: Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering i Læreplanen.

**126** Det tolker jeg dithen at barna som formulerte seg slik, ønsket seg inn i helterollen, – som en adferdsform de vurderte som attraktiv, og som de kunne styrke seg i ved å utforme og dikte seg selv inn i.

**127** Blant andre Roman Jacobson har utdypet dette skillet, men også de glidende overgangene som ofte oppstår mellom prosatekst og poesi, i artikkelen *Lingvistikk og poetikk* fra 1960 (Jacobson i Heldal og Linneberg red. 1978).

er direkte på det vis at den, som andre poetiske uttrykksformer, ikke er dominert av den lineære og regelstyrte diskursens begrepsavgrensninger. Kunst henvender seg også direkte til det ikke diskursive området av det som utgjør det enkelte individ (til *oransje* og *grønt* område i Sas). Det medfører blant annet at ett av tolkningsforslagene som kom frem blant kunstmøtebarna ikke kunne fordret autoritet som Den rette, som en éntydig tolkningsløsning. Derimot trakk hvert barn frem og belyste – ved at de konkretiserte – noe som ikke var eksplisitt verken i *Planteskulptur* eller i *Ganesh*-fortellingen. Ved å fokusere på noe av det de oppfattet som en del av *Planteskulptur*, om- og gjenskapte de både *Planteskulptur* og seg selv – . Det skjedde ved at de blant annet gikk veien om den felles forståelseshorizonten *Ganesh*-fortellingen utgjorde. Dermed styrket de på indirekte vis sine historier som noe de hadde opplevd sammen, både i KRL-timen og på museumsbesøket. Slik ble trekk fra barnas individuelt tilegnede erfaringer aktivert – sammen med de erfaringene de hadde gjort seg i fellesskap. Erindringer om noen av de unike erfaringene ble belyst og utformet til noe erkjent og anerkjent i *Tredje kunstmøte*. Hvilke, eller – rettere; *hva* ved disse erfaringene som fremsto som det mest sentrale for den enkelte, forble imidlertid ukjent for de andre. Like fullt ble barna gjort oppmerksomme på mangfoldet og idériksomheten det enkelte barn og klassen kunne romme.<sup>128</sup> Deltakerne fikk anledning til å bli mer kjent med hverandre – som “konkretiserte muligheter”. Videre fikk de anledning til å bli bedre kjent med seg selv; hvilke muligheter de faktisk kunne “få ut av seg selv” ved å anstrenge seg med loggarbeidet og deretter våge å offentliggjøre dette.

### 3.3.5 FORESTILT OG UTPRØVD MEDMENNESKELIGHET

Jeg har nylig påpekt at noe av det som utfordres når barna lar seg fascinere i kunstmøtene, er en felles menneskelig trang til å gestalte noe; til å la sine fantasier bli virkelighet ved at de uttrykkes i en eller annen form. Dewey skrev om et ubestemmelig, urovekkende indre press (*urgent impulses*) som kan føre til bevisstgjort handling (AaE:59). Sammen med, eller i forlengelsen av den skapendes trang til å bekrefte seg selv ved å ytre og dermed objektivisere seg, går trangen til ikke bare å frembringe en ytregjøring av seg selv, men også til å utføre og presentere sin ytring overfor en annen.

---

**128** Dette kom frem i en av metasamtalene etter at barna hadde lest logger høyt for hverandre. (Jfr 0.7.2)

Fantasiskapningene barna presenterte i kunstmøtene er ikke tatt ut av løse luften, men har tilknytning til deltakernes tidligere registrerte opplevelser. Minnene om disse støtter seg igjen til fantasien, og den fantaserende kan dessuten låne erfaringer fra andre til bruk ved utvikling av sine egne fantastiske forestillinger. En fantasiskapelse er med andre ord inspirert av virkeligheten, og *kan* komme til å bli til fysisk virkelighet. Men *fantasiskapelsene* kan også komme til å bli realisert som *mellommenneskelig* – og derved som medmenneskelig, alternativt som menneskefiendtlig – *handling*. Fantasiskapelsene kan med andre ord få konsekvenser for vår måte å interagere på – i forhold mennesker i mellom så vel som i forhold mellom menneskene og deres øvrige miljø. Når de først er persipert, kan troll og andre over- eller underjordiske vesener – for eksempel fra barns eventyrbøker eller -filmer – frembringe emosjoner *som om* disse fantasiskapte vesener var reelle skapninger av kjøtt og blod. Perspektivet korresponderer med beskrivelse av fenomenet *imagination*. Dewey slo fast at

while the roots of every experience are found in the interaction of the live creature with its environment, that experience becomes conscious, a matter of perception, only when meanings enter it that are derived from prior experiences. Imagination is the only gateway through which these meanings can find their way into a present interaction; or rather, as we have just seen, the conscious adjustment of the new and the old *is* imagination. Interaction of a living being with an environment is found in vegetative and animal life. But the experience enacted is human and conscious only as that which is given here and now is extended by meanings and values drawn from what is absent in fact and present only imaginatively (AaE:272).

Her understrekes at all bevisst erfaring nødvendigvis innebærer en viss grad av imaginær kvalitet. Fantasirelaterte, ytrede forestillinger fungerer slik som betydningsfulle handlinger for det enkelte barns individuelle, intellektuelle utvikling, så vel som for barnegruppens utvikling av følelser og dertil relaterte handlemåter. At følelsene og handlemåtene kan utgjøre noe felles, tenkes å være slik fordi de er utformet i fellesskap og derfor i ettertid fungerer som noe felles og bestemt som de senere kan referer til, uten at hvert enkelt barns følelsesminner fra kunstmøtet de var sammen om, er identiske.

Dewey trakk den slutning at menneskets forestillingsevne handler om tilpassning ved stadige reorganiseringer mellom nye og gamle forestillinger og muligheter for å benytte disse når det oppstår nye situasjoner og opprettes nye



relasjoner. Dette knytter jeg til ideen om at barnas interaksjoner i kunstmøtene blant annet kom til å fungere som praktiske øvelser i det å være *medmenneske*. Perspektivet er tydeliggjort i en gjengitt samtale fra *Første kunstmøte* der de diskuterte dukkemannens og dyrenes utfordringer og alternative løsningsutfall. Vi kan spesifisere videre med å fremheve at dette fremkom de gangene barna, i sine ytringer, tilkjennegav *gjenkjennelse* og *medfølelse* overfor forestilte menneskelignende skjebner som de så og følelsesmessig – i alle fall delvis – identifiserte seg med i flere av kunstmøtesamtalene (figurene i fortellingen om dukkemannen Tulleruskomsnusk, menneskene i Picassos malerier, pikeskikkelsen i *Planteskulptur* eller guden *Ganesh*).

Ifølge Goldie (2002:200ff) handler det ikke så mye om at barna da setter seg i den Andres sted og forsøker å være den Andre. Goldie argumenterer for at dét fordrer visse forutsetninger som ikke alltid er oppfylt; som at de må kjenne til den Andres karaktertrekk og dermed vedkommendes disposisjoner for å reagere på bestemte måter. Det kan de selvsagt gjøre til en viss grad, og trolig på mer omfattende vis jo bedre kjent de er med den Andres væremåte.<sup>129</sup> Med Goldie vil jeg snarere si at barna her setter *seg selv* i den Andres situasjon. Da blir utfallet (erkjennelsen slik den gjennomlevs og reflekteres i det enkelte barn) ikke først og fremst basert på den Andre, men på barnets egne kvaliteter. Barna setter seg ikke i den Andres sted, men tenker – og føler dermed også *seg selv* inn i dette *stedet*; i det barnet oppfatter som den Andres situasjon. Herved kjenner de sine *egne* reaksjoner og kan dermed føle og tenke etter forskjellene de ulike situasjoner frembringer i dem selv.

Med andre ord; erfaringen som utvikles baseres i vesentlig grad på barnets egne minner. Disse fremkommer ikke først og fremst ved at barnet tenker og resonnerer, men ved at det gjenkaller egne lagrede følelsesminner. Gjennom en slik prosess får de anledning til å nærme seg den Andre ut fra, ja, nærmest *som seg selv*: Når de uttaler seg om de figurene de definerer inn i kunsten de møter, konstruerer barna dermed historier med røtter tilbake i sine egne liv. Dernest tilkjennegir de disse historiene overfor hverandre og ser om det de ytrer vinner gjenklang hos de andre. Dertil lytter de til hverandre og prøver å gripe hverandres beskrivelser som alternative måter å være på i den aktuelle

---

<sup>129</sup> I den flerkulturelle barnegruppen jeg viser til, var det hyppig utskifting av elever. Av de barna som var med i kunstmøtene jeg referer til, hadde bare syv av de 18 barna som deltok gått sammen fra 1. klasse. Som gruppe hadde barna med andre ord hatt liten anledning til å bli godt kjent med hverandre over tid.

situasjon. De andres ytringer kan da vise seg å berøre følelser og tanker tilhørerne gjenkjenner i sine egne biografier, uten at det var det første de selv ble minnet om i møtet med kunstobjektet. Den aktive deltaker kan med andre ord også bli gjort oppmerksom på nye måter å forstå og tolke omgivelsene på, når de nye perspektivene fremstår som fremmede, eller i alle fall som lite kjente.

### 3.3.6 FORELØPIG OPPSUMMERING:

#### BIOGRAFIENES OPPBYGGING OG UTVIKLING

Deweys erfaringsperspektiv tar utgangspunkt i menneskets organisme. Jeg tenker meg at de bevegelser og fusjoner mellom flere interaktive momenter som skjer her, utgjør den enkeltes unike erfaringer. Disse erfaringene er lagret i kroppen som minner, men de er ikke uforanderlige. Minnene kan igjen fremtre; metaforisk formulert kan de så å si “kalles frem” fra “lageret”. Det tenkes å skje når subjektet, i en senere hendelse, persiperer noe som minner om ett eller annet det allerede har “lagret”; som enkeltmenneskets spesielle ressurser. Når så skjer, vil det kunne gjenkjenne følelsen som ble aktivert i den tidligere lagrede erfaringen. Denne følelsen kan gjenkjennes – i ulike følelsesutforminger eller variasjoner – innen ulike erkjennelsesområder i det enkelte barn. Til tross for at to barn er til stede i samme hendelse, kan de komme til å lagre følelsesminner fra denne hendelsen på ulike vis. Det er slik fordi de alltid vurderer det som skjer ut fra sine individuelle, allerede lagrede minner, spesielt følelsesminnene. Like fullt ser det ut til å gi mening å si at følelser, for eksempel de som fremkommer i et kunstmøte, ofte er såpass gjenkjennelige at de kan identifiseres og begrepsfestes på en måte som flere finner plausibel. Et eksempel på dette er barna i *Andre kunstmøte* som definerte følelser de så (eller rettere; som de persiperte fordi mer enn synssansen var involvert), i møtet med Picassos bilder.

De følelser som hendelsene avstedkommer, må sees og vurderes i forhold til deltakernes erfaringshorisont (AaE:264). Vi kan tenke oss at nettopp hva som er lagret og hvordan – i hvilke forhold disse lagrede minnene er organisert seg imellom – har betydning for identiteten og dertil for erkjennelsespotensialene i den enkelte kunstmøtedeltaker, uten at dette kan defineres på forhånd. Den kroppslig funderte biografiske bakgrunnen dannes ved at den stadig transformeres og foredles. Med foredling menes her at bakgrunnen utdypes ved at den konkretiseres og spesifiseres – for barnet selv, men også for det miljø som den enkelte lever og virker i. Disse biologisk funderte og individu-

elt lagrede sammenhenger bevirker i sin tur en spesiell væremåte – som en slags gjenkjennbar, men bevegelig og foranderlig syntese av hva barnet er ved hva det faktisk gjør.

Vi kan si at det enkelte barns unike minnesamling, sammen med legemets lemmer og organer og de nettverk disse sammen utgjør, er kroppen og biografien.<sup>130</sup> Denne kroppen betraktes da som et overordnet eller som et tilgrunnliggende – nei, snarere som et stadig dialektisk bevegbart operativt system med utallige forgreninger til individuelle systemer av strukturer som står i forhold til hverandre – i kroppen. I tråd med Deweys praksis i *Art as Experience*, dweller jeg ved ideer om hvordan vi kan tenke oss at barnets forestillinger fremkommer og utvikles i stadig interaktivitet mellom disse strukturene, men der noen strukturer fremstår som mer dominante i visse situasjoner og livsfaser (– og avhengig av den enkelte kropps individuelle forhistorie). Kroppen fremstår her som danningens arena. Det er i kroppen ting skjer – *samtidig* som det som skjer alltid innebærer interaksjon med noe i det miljøet kroppen befinner seg i. Med Sas visualiserer og vektlegger jeg at dette skjer på flere erkjennelsesområder som er forbundet med, og som påvirker hverandre.

Jeg har sagt noe om hvordan menneskets væremåte påvirkes av og kan signalisere meningsbærende uttrykk som er tilegnet og befestet på flere måter. Videre har jeg påpekt at det kroppsfunderte og -interaktive system eller nettverk det enkelte individs *body-as-mind*-fundament utgjør, ikke er statisk, men stadig i endring – som noe helhetlig og foranderlig på samme tid. Det forholdsvis uforutsigbare, men interessante i vår danningstekst, er spørsmålet om og eventuelt hvordan den enkelte velger å eksponere sine muligheter, og hvordan det som kommer til uttrykk fra den enkelte mottas og eventuelt bearbeides videre sammen med de andre i kunstmøtene.

Vi kan tenke oss at barnas felles nedarvede reflekser kan gi seg utslag som noen slags felles reaksjonsmønstre som dukker opp forholdsvis uavhengig av etnisk og kulturell tilhørighet. Slike reaksjoner er betydningsfulle – blant annet i forhold til utvikling av deltakernes vårhet overfor *hverandres* likheter så vel som forskjeller. De felles kroppslige reaksjonene som belyses i kunstmøtene tenkes videre å ha betydning for deltakernes fremtidige evne og vilje

---

**130** Betegnelsen kroppen blir slik sett brukt, litt forvirrende, om det fysiske legemet og der-til om de prosesser – både de intellektuelle og de ikke diskursive virksomheter – som utspiller seg i legemet.

til å anerkjenne den Andres følelser så vel som sine egne. Dette kan skje fordi den som ytrer seg våger å prøve ut sider ved seg selv i den Andres påhør. Det ved seg selv som de tester ved å sette ut i livet og offentliggjøre, er basert på persepsjoner som i utgangspunktet kan fremstå som begrepsløse stemninger og følelser. De er registrerbare og kan oppleves som noe udefinert, men like fullt som interessant og verdifullt. Jeg tenker meg at anerkjennelsens konsekvens kommer til uttrykk i kunstmøtenes dialektiske bevegelser og nye perspektiveringer. Det skjer når kunstobjektene tolkes og offentliggjøres.

### 3.4 DIALEKTIKK MELLOM FORSTÅELSE OG TOLKNING?

Richard Shusterman hører til de teoretikerne som har vist interesse for de kroppsfokuserte momenter i *Art as Experience*. Hans perspektiv belyser noe av det jeg ønsker å *be-gripe* i Deweys teori. I *Pragmatist Aesthetics* (Shusterman 1992:115ff) hevder Shusterman, i tråd med pragmatistenes tradisjon, at all persepsjon og forståelse innebærer handling. Men – han argumenterer mot at dette alltid må innebære tolkning (Shusterman 1992:125). For å få frem sitt syn, fremhever Shusterman skillet mellom de to begrepene *understanding* (forståelse) og *interpretation* (tolkning), og relaterer det til forholdet mellom kunstbetruker og kunstobjekt. Shusterman hevder at forståelse ikke fordrer språklig behandling, men at forståelse kan virke på et kroppslig, som her først vil si ikke diskursivt nivå (*on a somatic, nondiscursive level*). Han argumenterer for at det som skjer og lagres her, igjen kan fungere som grunnlag for tolkning på bevisst nivå. Derimot innebærer tolkning tenkning, anstrengelser og vurdering innen et språklig område. Det innebærer det Dewey omtalte som bevisst refleksjon (*reflection on a conscious level*).

#### 3.4.1 OM Å SE, INNSE – OG KANSKJE BEGREPSBESTEMME

I sin diskusjon om forholdet *understanding-interpretation* viser Shusterman til Wittgensteins diskusjon om skillet mellom det å tolke noe versus det jeg i første omgang oversetter med å forstå, definert som det å persipere og innse noe. Den norske formuleringen *å inn-se* kommer meg til hjelp her; som en slags språklig billedgjøring av hva dette kan handle om. Jeg tenker meg at å innse noe innebærer at noe er *sett*; det er persipert og – relatert til Deweys formuleringer – vurdert innen et slags indre, ikke bevisst refleksjonsområde. Det er, med andre ord, kroppslig registrert og vurdert, men ikke bevisst formulert. Det

er vurdert innen et område der noe er sett innvendig (som noe annet enn å se noe med det blotte øye); *i* og *med* de persepsjonssystemer og erfaringene som er lagret i kroppen i det jeg har omtalt som nettverkstrukturer (jfr 3.2.2 og 3.3.3, Figur 1B – og “følelsepåre” i Figur 3A).

Dewey viste til “[M]emories not necessarily conscious but retentions that have been organically incorporated in the very structure of the self” (AaE:89). Disse bevarte minnene “feed present observation” (ibid); de er med andre ord medbestemmende i forhold til hva vi merker oss og hvordan vi forstår det vi ser. Det influerer igjen på hvordan vi måtte komme til å tolke dette, men uten at vi nødvendigvis er oss denne koplingen bevisst. Kunst kan dermed, som andre ting i menneskenes omgivelser, fungere både som noe sett (persipert) og innsett (vurdert i relasjon til allerede lagret informasjon) – og dermed som noe som både er forstått og “tolket”, uten at det må være begrepsfestet.

Relatert til kunstmøtene kan vi si at kunstobjektet er “tolket” på flere måter; så å si i flere omganger – innen flere områder. Først ved at kunstneren tenker og vurderer i farger, toner og linjer – og derved ytrer sine inntrykk – på annet vis enn med ord (AaE:73-74). Vi kan si at når kunstneren forsøker å uttrykke det han har sett, bestreber han seg på å uttrykke noe han har innsett, men som han nettopp ikke kan ytre og dermed manifestere ved diskursens begreper uten å tape noe av den kraft som *i neste omgang* andre i omgivelsene, for eksempel kunstnerens publikum, forsøker å belyse. Ut fra mitt perspektiv kan vi si at vi forstår og tolker, men uten at tolkningen – som en form for vurdering og dermed avgrensning – må innebære formuleringer basert på diskursens begreper (tale-/skriftspråkets systemer).

Innen billedkunsten er det også utviklet ulike symbolsystemer.<sup>131</sup> Kunstuttrykk som kategoriseres innen begrepet billedkunst tar også i bruk tale og/eller skrift.<sup>132</sup> Poenget her er imidlertid ikke om det forefinnes språk og/eller symboler i kunstobjektet, men om språkelementene fungerer diskursivt for å oppnå størst mulig entydighet. Gjør de dét, tilstrebes nettopp noe annet enn ytring av et poetisk – et kunstnerisk – uttrykk.

Vi kan respondere innen ulike erkjennelsesområder overfor ett og samme

---

<sup>131</sup> Jfr *Når bildene formidler: en bok om visuell kommunikasjon* (Danbolt og Meyer 1888). Relatert til arbeid med kunst og barn er kunsthistoriens symbolbruk beskrevet i en innførende oversikt til bruk i undervisning av barn og unge i *Blikk for bilder* (Danbolt 1999).

<sup>132</sup> Barbara Krüger er én blant flere billedkunstnere som benytter skriftsymboler i kombinasjon med fotos i sine bilder, for eksempel i *You are not yourself* (Krüger 1984).

kunstobjekt: Som barna i kunstmøtene kan vi ytre oss ved å ta i bruk mer og mindre poetiske uttrykksformer. Vi kan respondere ved kroppslige uttrykk (fra at vi registrerer emosjonelle endringer som for eksempel stemningsskifter vi holder for oss selv, og til at vi gir synlig uttrykk for om vi for eksempel liker eller misliker noe vi ser eller hører). Vi kan benytte oss av ulike signaler (som vi allerede er i gang med når vi for eksempel hoderystende vender oss bort fra noe), eller vi kan gi uttrykk for vår oppfatning av et kunstuttrykk ved skrift eller tale. En aktiv betrakter kan ytre seg – som kunstaktør – ved å ta i bruk tilsvarende eller andre kunstneriske uttrykksformer enn de som ble benyttet av kunstneren bak det aktuelle kunstobjektet. I kunstmøtene skjedde det oftest ved at barna kopierte kunstobjektet ved å tegne det, men også da de diktet videre ved hjelp av ord. Enkelte av medelevenes beskrivelser og tolkningsforslag bidro for eksempel i sin tur til at Anna så nye trekk ved *Planteskulptur* – karakteristika hun først ikke var opp-tatt av, og derfor ikke umiddelbart innså.<sup>133</sup> Det kan også skje at en annen kommer med et utsagn som slår spesielt godt an hos enkelte av de andre medelevene. De kommer til å tenke på noe de selv har opplevd, men kanskje ikke har vektlagt spesielt tidligere. Aktiveringen av slike minner kan skje på følelsesnivå så vel som intellektuelt (jfr Tareq som mintes et sted i det landet som familien hans kom fra – et sted med fellestrekk med det stedet Mohammad beskrev i *Fjerde kunstmøte*). Men betrakterne kan også forsøke å ytre seg som tradisjonelle kunstkritikere. De kan bestrebe seg på å finne ord og uttrykk for å beskrive, kommentere, utdype og for eksempel plassere det aktuelle kunstobjekt i en bestemt kulturhistorisk kontekst. Og de kan diskutere kunsten innen denne konteksten, som alternativ til kunstmøteaktivitetene jeg fokuserer på her.<sup>134</sup>

Idet betrakter beveger seg uttrykksmessig ved ikke kun å beskrive, men også ved å klassifisere, kan vi si at hun beveger seg på grensen av å forholde seg til kunsten på en diskursiv og kritisk måte. I kunstutøvelsene veksler aktørene med hensyn til hvilket erkjennelsesområde som er mest fremtredende. Vi ser, med andre ord, ut til å ha å gjøre med forholdsvis uklare overgangsfaser når vi søker å eksemplifisere det skillet Shusterman diskuterer; skillet mellom forståelse og tolkning relatert til mine beskrivelser av det som skjer i kunstmøtene.

---

**133** Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

**134** Barn i småskolealderen lærer raskt å gjenkjenne og kategorisere bilder i ulike kunsthistoriske epoker, for eksempel ved å skille nasjonalromantiske fra kubistiske malerier, og si noe om hva som skiller de ulike genrene.

### 3.4.2 FRA IKKE BEVISST TIL BEVISSTGJORT

#### VURDERING OG STRUKTURERING

I *Pragmatist Aesthetics* viser Shusterman til at Ludwig Wittgenstein (1889-1951) omtalte tolkning som tankeaktivitet, mens han definerte det å skjønne noe som en tilstand (“seeing is a state”, Shusterman 1992:124). I *Filosofiske undersøkelser*, § 198 (som Shusterman her refererer til) er Wittgenstein midt oppi diskusjonen om hva det vil si å forstå en setning som det å forså et språk. I § 199 skrev han: “Å forstå et språk vil si å beherske en teknikk” (Wittgenstein 1997:111). Å forstå, likevel som å beherske en teknikk, baseres med andre ord på praksis. I § 197 hadde Wittgenstein uttalt at betydningen i et utsagn ligger i dets anvendelse. I den påfølgende paragraf fremsatte han den idé at “[E]nhver tolkning henger og svever sammen med det tolkede, og kan ikke tjene det tolkede som støtte. Tolkningene alene bestemmer ikke betydningen” (ibid:§ 198).

Shusterman ser ut til å prøve å påvise det problematiske i Wittgensteins utsagn; dette at tolkning impliserer handling, mens det å skjønne noe – som det Wittgenstein viste til som en slags årsakssammenheng, men som Shusterman omtaler som det å forstå – *også* beror på en eller annen form for aktivitet: “Understandig or perceiving, as Nietzscheans, pragmatists and even Gadamerians insist, is active. It is not a passive mirroring, but an active structuring of what is encountered” (Shusterman 1992:124). Shustermans poeng er at bevisstheten ikke må være tilkopleet der og da for at mennesket skal forstå noe, men at å forstå noe fordrer en foregående persepsjon som igjen innebærer en eller annen form for aktivitet. Jeg vil fremheve at denne aktiviteten innebærer vurdering, og dermed, slik jeg ser det, en form for tolkning. Denne aktiviteten er en form for intelligent handling ut fra Deweys terminologi, men uten at den innebærer diskursiv formulering. Dewey fastslo blant annet at “perception of relationship between what is done and what is undergone constitutes the work of intelligence” (AaE:45). Ifølge Deweys filosofi innebærer intelligens maksimal utnyttelse av alt det mennesket, som helhetlig vesen, til sammen utgjør. Men det betyr ikke at “alt” til enhver tid må være involvert, eller involvert i like sterk grad, for at handlingen skal defineres som intelligent. Ut fra det jeg allerede har sagt, kan dette omtales som en slags “kroppslig eller somatisk intelligens”.<sup>135</sup>

Ifølge Shusterman (1992) handler somatisk, ikke intellektualisert forståelse om strukturering av informasjon. Struktureringen her fremstår imidlertid som

helhetsfundert i motsetning til språklig basert strukturering. I sistnevnte blir det tatt i bruk enkelte enheter som betyr noe i seg selv (som for eksempel enkeltord). Disse blir presentert innen et lineært system. (Jfr *oransje* og *grønt* versus *blått* område i Sas.) Den ikke intellektualiserte struktureringen Shusterman beskriver, innebærer det Dewey omtalte som vurdering ved aktivering av kroppens lagrede informasjon og krefter (*powers*), men uten at bevisstheten må være tilkopleet. Det handler om aktivitet innen det *oransje* og det *grønne* området i Sas, som imidlertid *kan* ha vært involvert i aktivitet innen det *blå* området på et tidligere tidspunkt og i en annen kontekst.

### 3.4.3 DET “ALLTID ALLEREDE IAKTTATTE”

Shusterman viser også til en påstand hos Martin Heidegger (1889-1976) i *Sein und Zeit* fra 1927 vedrørende forholdet mellom forståelse og tolkning der sistnevnte uttalte at “any interpretation which is to contribute understanding must already have understood what is to be interpreted” (Shusterman 1992:129). I norsk oversettelse står det:

I hver forståelse av verden er eksistensen medforstått og omvendt. Alle utlegninger beveger seg lengre bort i den for-strukturen som vi har karakterisert. Alle utlegninger som skal bistå forståelsen, må allerede ha forstått det som skal utlegges. Man har alltid allerede iaktatt dette faktum, om så bare på området for avledete former for forståelse og utlegning i den filologiske fortolkning. Denne hører til i feltet for vitenskapelig erkjennelse (Heidegger 2001:103).

Via Shustermans påpeking av skillet mellom å forstå og å tolke kan vi relatere Heideggers utlegning i sitatet til Deweys kunstteori og til kunstmøtenes kunstutøvelser. Ytringene der fungerer, slik sett, som forståelsens utvikling, der forståelsen nærmer seg og transformeres til *bevisst-gjort* tolkning underveis. Kunstutøvelsene fremstår da som forsøksvise begrepsbestemmelser av mulighetene som tenkes å ligge der, *i betrakter så vel som i kunstverket* – men, foreløpig som noe som (*nesten*) er helt u-synlig; som det berømte treet i frøet eller som-

---

135 Uttrykket er satt i anførselstegn fordi all intelligens ut fra avhandlingens perspektiv er kroppslig basert og formidlet. Fenomenet kroppslig intelligens utforskes blant annet ved begrepet *knowing*. Det utvikles gjennom årene i Deweys forfatterskap, for eksempel i essayene “*Consciousness and Experience*” (Dewey i McD f), *The Experimental Theory of Knowledge* (Dewey i McD g) og i *The Postulate of Immediate Empiricism* (Dewey i McD i) – alle fra “*The Influence of Darwin on Philosophy*”. Temaet er også sentralt i *Knowing and the Known* (jfr fotnote 44).



merfuglen i larven. Og kanskje blir det heller aldri synlig-, langt mindre sannsynliggjort og dermed anerkjent. Like fullt kan interaksjonen komme til å bli berørt – og berøre og dermed påvirke – om ikke annet enn som en (forut-)anelse i den aktive betrakter. Heidegger kalte forståelsens utvikling for utlegning. Det tenker jeg meg som synonym for ytring og bevisstgjørende tolkning. Heidegger skrev:

I utlegningen *tilegner* forståelsen *seg* på *en forstående måte det som blir forstått*. I denne *blir* forståelsen ikke noe annet, men *seg selv*. Utlegningen har sin eksistensielle grunn i forståelsen, og ikke omvendt. Utlegningen består ikke i å få kjennskap til det som er forstått, men i en *videre utarbeidelse av de muligheter* forståelsen gjør utkast til (Heidegger 2001:99-100, mine fremhevinger).

Slik sett må forståelsen her alltid ha sin begynnelse i forståelsens forforståelse, som noe sett og inn-sett. Her klinger Hegels formuleringer vedrørende danningens mål som erfaringstilegnelse meg i øret; der han sa at danning handler om å bli, det vil si om å omforme og dermed konkretisere, ved å *sette seg selv på begrep* i verden (LL:79). Men for at det skal skje, må det være noe “der ute” i omverdenen som setter den indre bevegelsen i gang. Hva subjektet – her tenkt som *mulighet* – faktisk kommer til å vise seg som, er avhengig av at det gjenkjenner noe av seg selv i sine omgivelser. Først derved kan det – forsøksvis – manifestere seg overfor den Andre. Herved beveger for eksempel barnet i kunstmøtet seg *fra sin egen vorden* og hen mot *væren* i forhold til det som tematiseres når det ytrer og dermed objektiverer seg. Deretter “tar det seg selv tilbake” og reflekterer over det som har skjedd i løpet av *kunstutøvelsen*. Utlegningen grunner slik, som Heidegger sa, alltid i en forutseenhet (*Vorsicht*).<sup>136</sup>

**136** Forut for forutseenheten må det finnes en bevegelse mellom det som er “der inne” og det ukjente ytre. Denne forutseenhet sies så å *strefe* det jeg omtaler som *subjektet*. Jeg tenker meg at kunstmøteaktørene streifes, de *berøres* og lar seg *gripe*. Herfra involverer og ytrer de seg. *Streife* står i anførselstegn i Bjørn Olav Roaldseths oversettelse (Heidegger 2001:101). Slik jeg forstår dette, er verbet *strefe* her i slekt med det jeg betegner som berøre. Heidegger fremhevet videre at “Mening [fra det tyske *Sinn*] er et eksistensielle av der-væren, ikke en egenskap som er heftet ved det værende. Den ligger ‘bakom’ det, svever ett eller annet sted ‘mellom de to andre riker’” (Heidegger 2001:103). Dette fremstår som noe annet, men med slektskap til det Dewey viste til da han, i motsetning til Heidegger, snakket om krefter og verdier ved erfaringer som ligger og nærmest slumrer dypt der nede i kroppen ett sted. Samtidig fremhevet Dewey alltid betydningen av det “der ute” for det som skjer “der inne”.

Heidegger opererte forøvrig ikke med noen syntese av legeme og sjel, men brukte uttrykket eksistens: “Det er bare det at menneskets ‘*substans*’ ikke er ånden som syntesen av sjel og legeme, men snarere *eksistensen*” (Heidegger 2001:91).

#### 3.4.4 FORENING AV DET UFORENELIGE I KROPPEN OG I KUNSTEN

Som en form for oppsummering av kapittel 3, vil jeg vise til det perspektiv at dialektikken i praksis gir oss mulighet til å gripe enheten og helheten av momenter som ikke fullt ut kan begripes i diskursen. Jeg tenker meg da at dette er mulig i den helhet menneskekroppen utgjør, og at en slik helhetlig enhetsoppfatning muliggjøres i den form for kunstutøvelse som kunstverk utgjør ifølge min beskrivelse (0.7.ff). Herfra kan den oppfattes og erkjennes – som noe felles – blant betrakterne, uten at de må gå veien om diskursen.

Både Dewey og Shusterman fremhever betydningen av den ikke språklig tolkede forståelsens betydning for at mennesket skal kunne fungere intelligent. Shusterman formulerer det slik:

For there is both uninterpreted linguistic understanding and meaningful experience that is non-linguistic. They reside in those unmanageably illiterate and darkly somatic neighbourhoods of town where philosophers and literary theorists are occupationally accustomed to avoid and ignore, but on which we rely for our non-professional sustenance and satisfactions (Shusterman 1992:128).

De sider ved våre selv som Shusterman her lokaliserer utenfor våre såkalte profesjonelle liv, viser seg imidlertid å influere på vår offisielle måte å fremtre på, men uten at vi alltid er oss det bevisst. Kunstens uttrykk fremstår imidlertid som spesielt egnede eksempler på hvordan de ulike erkjennelsesområder i mennesket vekselvis – ofte på uforutsigbart vis – interagerer når vi forholder oss til vår omverden. Denne erkjennelsen tas nettopp til følge når kunstneren viser til de ulike og utradisjonelt sammenstilte forhold i verden fremfor å søke en entydig begrepsbestemmelse av disse forhold. Slik peker kunsten på muligheter i menneskelige relasjoner som ikke kan plasseres innen rammer bestemt av regler eller forskrifter. Nettopp heri ligger et vesentlig karakteristika og potensial ved kunst fremfor andre forhold og fenomener i verden når tema er danning som utvikling.<sup>137</sup>

Som en foreløpig konklusjon på diskusjonen om forholdet mellom å forstå og tolke, siterer og kommenterer jeg Shusterman igjen. Han foreslår følgende distinksjon mellom å forstå og å tolke *språk* som skillet mellom “an unreflective but intelligent trained habit of response and a thoughtful decision about

---

<sup>137</sup> Som Dewey, fremhever Hohr (1996:35) en vesentlig side ved dette der han peker på estetikkens muligheter til å formulere og bevisstgjøre det han kaller “modsigelsesfulle strukturer” samtidig (for eksempel hat-kjærlighet, tiltrekning-avsky).

how to understand or respond” (Shusterman 1992:126). Vi handler med andre ord på bakgrunn av kroppens intelligens når vi innser, men også når vi tolker språklige så vel som øvrige ytringer fra den Andre ut fra innarbeidede reaksjonsmønstre – ut fra vaner. Imidlertid må det ikke være slik at disse ureflekterte, men intelligente vanene aldri har vært gjenstand for vurdering; for en form for refleksjon og dermed en form for tolkning. Som jeg vil utdype i kapittel 4, kan dette også innebære kroppens emosjonelt pregede reaksjoner – som når vi reagerer med følelser på språklige utsagn uten at intellektet ser ut til å være aktivert. Med øvrige ytringer menes her alt som *ikke* er bevisst uttrykt ut fra én bestemt, bevisst intensjon, for eksempel hvordan den som snakker ter seg mens hun snakker. Oppfatter eksempelvis de andre barna at Anna uttrykker seg med sikkerhet, på engstelig vis eller med en utforskende holdning når hun ytrer seg om sitt møte med *Planteskulptur*? Og – når noen har valgt å ytre seg ved tegning – hvordan er tegningen utført; hvordan er fargen brukt, hvilke farger er brukt; er strekene “raske og kraftige” eller “forsiktige og svake”? Hvordan settes dette sammen av den enkelte betrakter? Hva i den enkelte betrakter berøres der og da (for eksempel ved persepsjon av *Planteskulptur* eller av Picassos *blå* og *rosa* malerier, men også når barnet stilles overfor sine medelevers tolkningsutkast)? Den enkeltes kroppslige vurderingserfaring utfordres med andre ord uopphørlig innen ikke bevisste så vel som bevisste områder der og da, i kunstmøtene.

Ut fra mitt dannelsesperspektiv mener jeg kompleksiteten, men også raffinementet i denne form for sammensatt interaksjon ofte fremtrer på spesielt løfterikt vis i kunstmøtenes kunstutøvelser. Kunstmøtebarna interagerer og tolker sine omgivelser ved at de tre ulike erkjennelsesområdene i Sas er interaktive – og de interagerer med omgivelsene. Imidlertid er det slik at den bevisstgjorte tolkning innen det *blå* området alltid allerede har vært forstått og dermed faktisk også tolket på det *oransje* området. Den følelsesbaserte forståelsen fremstår dermed alltid som noe som er forut-innsett – *før* den bevisst reflekterte og begrensede tolkningen på det diskursive området realiseres. Dette perspektivet er, som tidligere fremhevet, i tråd med Hegels utlegninger om dannelse som dialektisk erfaringsteori. Det vil blant annet si at det har rot i empiriens persepsjon.



## KAPITTEL 4

### EMOSJONER OG KUNSTMØTER

Kapittel 4 gjenopptar og utdyper momenter fra forrige kapittel, i forhold til fenomenet emosjoner. Kunstmøter betraktes som *topoi* der aktørene kan øve seg på å nyansere sin vårhet overfor sine egne og den Andres emosjoner. Emosjoner (*emotions*) tenkes her å fremtre som følelser, og er ett av de biologiske fenomenene som Dewey stadig refererte til i *Art as Experience*.<sup>138</sup> Her omtales videre sansning som utgangspunkt for emosjoner og dertil som grunnleggende moment når tema er kunst. Jeg tar derfor opp igjen sansefenomenet, – denne gang ut fra en somatisk fremfor kulturfokusert innfallsvinkel.<sup>139</sup>

For å belyse emosjonsrelaterte momenter ved Deweys kunstteori innen et danningsteoretisk perspektiv, vil jeg også vise til Platons ideer i *Faidon* (P – Bind IV), der Platon tematiserte dannelse relatert til emosjoner og samtaler. Jeg viser også til hans forestillinger om “det skjønnes” betydning for etisk utvikling slik det ble diskutert i *Symposium* (P – Bind IV). Platon refereres fordi hans tekster har hatt en vesentlig innflytelse på vår teoriutvikling om fenomener relatert til pedagogikk så vel som til kunst, etikk og estetikk. Momenter herfra knytter jeg til kunstmøtenes samtalepraksis og til *Sirkelen av sirkler*. I 4.4ff tolker jeg *Femte kunstmøte* ut fra det emosjonelle perspektivet i Figur 3A.

I fotnoter blir det vist til noen spørsmålsstillinger innen det teoretiske området som Dewey og hans inspirasjonskilder var opptatt av ut fra tilgjengelige forskningsresultater innen fagfeltet psykologi i sin samtid.<sup>140</sup> Jeg nevner momen-

<sup>138</sup> Ni tekststedhenvisninger i indekslisten, foruten at vi som lesere henvises til å se under *Emotion* når vi slår opp på ordet *Feeling* (følelse).

<sup>139</sup> Kapittel 2 omtalte sansebegrepets mer kulturelleterte bruk.

<sup>140</sup> I vår samtid kan det være tilsvarende relevant å referere til det som kalles neurobiologi, men også til det medisinske forskningsfelt som kalles *epigenetikk*; betegnelse på arvelige fenomener som ikke kan forklares genetisk. Dette fagfeltet studerer biologiske årsaksforhold. Forskerne tar utgangspunkt i funn som tilsier at tidligere miljømessige faktorer kan forandre et genetisk uttrykk uten å forandre selve genet (Jens Bjørheim: *Epigenetiske mutasjoner* i “Tidsskrift for Den norske Lægeforening” 13-14, 2004 og Ole Rikard Haavets kronikk i Aftenposten 19.09.05: *Gir vond oppvekst dårlig helse?*) Relatert til mitt tema vil jeg derimot si det slik: *Hvordan legge til rette for gode oppvekstvilkår for å styrke livskvaliteten?* Spørsmålene innen denne medisinske konteksten sprenger rammen for mitt tema. Like fullt mener jeg at de forhold og funn neurobiologien og epigenetikken arbeider med er av interesse ut fra mitt kunstfunderte, dialektiske dannelsersperspektiv.

ter fra emosjonsforskning foretatt etter Deweys tid som indirekte har bidradd til å utvikle *min* forståelse for emosjonsbegrepet.<sup>141</sup> Jeg antyder herved at denne forskningen ville påvirket Deweys behandling av emosjonsfenomenet, og viser til noen muligheter for videre utvikling av perspektiver som Dewey selv ikke ekspliserte, men som jeg mener det fins grunnlag for å påpeke som potensialer i *Art as Experience*-teksten.

#### 4.1 EMOSJONSBEGREPET

Tekstsamlingen *What Is an Emotion?* (Calhoun og Salomon red 1984), gjengir blant andre tekstutdrag skrevet av Darwin, James og Dewey. I Deweys tekst herfra, som er utdrag fra *The Theory of Emotion* (Dewey 1894), kritiserte han både Darwin og James sine beskrivelser av fenomenet emosjon.<sup>142</sup> Til tross for innvendingene, inkorporerte han forøvrig elementer fra begge teoriene i sin egen fremstilling av temaet. Deweys uttalte intensjon den gang, var å sette James' teori vedrørende hva som kjennetegner emosjoner sammen med trekk fra Darwins utviklingsteoretiske prinsipper for å forklare det han kalte emosjonelle holdninger (Dewey 1984:154). Selv vektla Dewey spesielt emosjonenes nytteverdi med hensyn til menneskets overlevelsessevne – blant annet ved å si at “the attitude of emotion is explained positively by reference to useful movements” (Dewey 1984:155). Men han utdypet og utvidet emosjonreferansene; fra å beskrive noe som gav seg utslag i automatiserte re-aksjoner og til å omfatte noe meningsfullt og intensjonalt, blant annet ved følgende: “Emotion in its entirety is a mode of behavior which is purposive, or has an intellectual content, and which also reflects itself into *feeling or Affects*, as the subjective valuation of that which is objectively expressed in the idea or pur-

---

<sup>141</sup> Min første og vesentligste referanse her er Joseph LeDoux' introduksjon til emosjonsforskningens historie innen neurobiologien: *The Emotional Brain – The Mysterious Underpinnings of Emotional Life* 1998.

<sup>142</sup> Darwin hadde tematisert emosjoner i en egen bok *The Expression og Emotions* fra 1872 (EofE).

Omtrent samtidig med at James utviklet sine ideer om fenomenet emosjoner (først trykket i fagtidsskriftet *Mind* 1884), arbeidet den danske psykologen C. G. Lange med lignende teoriutvikling. James og Lange samarbeidet derfor med å forsvare sine felles teoretiske perspektiver. I *Principles of Psychology II, Chapter XXV* diskuterte James blant annet Langes utlegninger om emosjonene sammen med Darwins og sine egne utlegninger om det samme. James' teori ble derfor omtalt som “The James-Lange theory of the nature of emotion” (Dewey 1984:154) (jfr James 1997).

pose” (Dewey 1984:163, min fremheving). Deweys emosjonsbegrep omfatter dermed en form for *subjektiv vurdering*. Fordi all vurdering, slik jeg bruker begrepet, innebærer en eller annen form for verdisetting (noe foretrekkes fremfor noe annet), kan vi si at en emosjon ifølge Dewey alltid innebærer vurdering som kan relateres til den hendelse emosjonen opptrer i. Dertil er den ikke uforanderlig. Dét perspektivet korresponderer således med forestillingen om de to “sidene” jeg markerer i Sas, Figur 3A.

#### 4.1.1 EMOSJONER FORSTÅTT SOM BEVEGELSE,

##### OG SOM MÅTER Å ORGANISERE ENERGI PÅ

Ordet *emotion*'s leksikalske rot kommer fra latin og er sammensatt av forstavelen *e* som står for *ut-* pluss verbet *movere* som betyr *å bevege*. Uttrykket innbefatter en utadrettet bevegelse, men vi kan også si at emosjon handler om bevegelse i kroppen.

Da han tok opp igjen emosjonsfenomenet i *Art as Experience*, startet Dewey sin diskusjon med å si at han har snakket om *den estetiske kvalitet* som avrunder og fullender en erfaring som en enhet som er en *emosjonell kvalitet* (AaE:41). En slik uttrykksform kan imidlertid, ifølge Dewey selv, by på visse problemer. Vi kan komme til å tenke på emosjoner som noe så enkelt, kortfattet og komprimert som de ordene vi bruker som benevnelser på disse emosjonene. Derfor påpekte han samtidig emosjonenes foranderlige karakter hva angår kvaliteten knyttet til de objektene som er involvert i erfaringen – kvaliteter som er i bevegelse og endres, avhengig av kontekst:

Joy, sorrow, hope, fear, anger, curiosity, are treated as if each in itself were a sort of entity that enters full-made upon the scene, an entity that may last a long time or a short time, but whose duration, whose growth and career, is irrelevant to its nature. In fact emotions are *qualities*, when they are *significant*, of a complex experience that *moves and changes* (AaE:41, mine fremhevninger).

Tidligere hadde Dewey omtalt emosjoner som motsats til de ureflekterte affektive utbrudd (Dewey 1984:163). Jeg forstår dette slik at de kvalitativt definerbare emosjonene ifølge Dewey er med å utgjøre meningsbærende, som her vil si *bevisstgjorte* kvaliteter i en sammensatt prosessbevegelse, mens kognitivt uavklarte, det vil si ikke begrepsfestede uttrykk, er noe annet. I dagligtale omtales noen av de sistnevnte som ubehøvlende – det vil si ubearbejdede og derfor ikke kultiverte – følelsesutbrudd. Dewey sa det blant annet slik: “I say,

when they (de emosjonelle utbrudd, GLØ) are *significant*, for otherwise they are but the outbreaks and eruptions of a disturbed infant” (AaE:41). Sistnevnte er da ikke estetiske i Deweys forstand.<sup>143</sup>

I tråd med hvordan han definerte en virkelig erfaring som en estetisk erfaring, hevdet Dewey at der ikke fins noe som spesielt kan kalles “an esthetic emotion” (AaE:78). Alle emosjoner er per definisjon estetiske i Deweys terminologi. Derimot påpekte han senere skillet mellom generell persepsjon som bevirker at vi gjenkjenner og kan identifisere det vi for eksempel ser versus det han spesifiserte som estetiske persepsjoner. Sistnevnte kjennetegnes ved at de også frigjør energi (AaE:177). Innen avhandlingens kontekst handler det med andre ord om dynamikken i alterneringen mellom spenning og harmoni i kunstutøvelsesprosessenes elementer. Det handler videre om hvilke emosjonsrelaterte utslag dette kan bevirke. Det vil si hvordan emosjonenes bevegelser kan åpne for muligheter til å frigjøre potensiell energi i kunstverkets elementer – ved at de får frem krefter som kan bevirke berøring og bevegelse, men som også kan berolige. Dewey snakket om kunst som spesielle måter å organisere energi på (AaE:178). Både kunst og emosjon kan, slik sett, kjennetegnes ved et særlig potensial med hensyn til å kunne frigjøre energi som så kan realiseres på ulike måter og innebære nye variable emosjonelle tilstander.

Det interessante i min kontekst er *hvilke emosjonelle minner som aktiveres* hos betrakter i kunstmøtene. Det beror igjen på kvaliteten, på hvilke minner betrakter har lagret og på hvordan de ulike elementene som relateres til hverandre allerede er komponert. Med det menes hvordan tidligere opplevelser så å si er “emosjonelt perspektivert”, og hvordan de er *lagret som følelse*. I fortsettelsen blir så det vesentlige hvordan disse minnene inngår i nye komposisjoner som blir til nye erfaringer. Via øyets bevegelser i kunstobjektet skjer bevegelser på flere erkjennelsesområder samtidig. Disse bevegelser er mange og uoversiktelige for bevisstheten. Her skjer så mye nytt simultant at det blir

---

143 Slik jeg leser Dewey, fremstår hans henvisning til Darwins *Affect*-begrep (Dewey 1984:163) – sammen med sitatet fra Darwins egen *Expressions of Emotions* – mer forvirrende enn avklarende sammen med sitatet over, fordi Dewey snakket både om emosjoner og det som *kalles* emosjoner, men egentlig ikke kan høre inn under denne kategorisering slik Dewey ellers omtalte emosjonsfenomenet i AaE. De fremstår slik fordi affekt hos Darwin ble betegnet som “outbreaks and eruptions of a disturbed infant” (AaE:41). Ut fra hva han ellers sa om emosjoner, uttrykk (*expressions*), estetikk og erfaring i AaE, ser affektive utbrudd i sitatet ut til å beskrive en nærmest patologisk tilstand: Den karakteriseres ved mangel på *interaktivitet*, og påpekes som motstandsløst og ukultivert enveisutbrudd.



umulig å beskrive fullt ut ved bruk av begreper. Dét synes forøvrig også å være et vesentlig kjennetegn ved det som skjer emosjonelt mellom deltakerne i kunstmøtenes samtaler når de berører og berøres emosjonelt av hverandre.

I sitt avsluttende kapittel om kunst og sivilisasjon siterte Dewey T. E. Hulme der sistnevnte påpekte at kunst ikke kan forstås ved eller i seg selv, men må sees som et element i en generell tilpasningsprosess mellom mennesket og dets ytre verden (AaE:332).<sup>144</sup> Som kunstverket, fremtrer også en emosjon alltid i forhold til noe. Dette “noe” kan være både i den angjeldende selv og i vedkommendes omgivelser. Emosjonsenergiens retning er hverken avgrenset eller endelig bestemt, men foranderlig. For eksempel kan en emosjon – hvordan den *opples* i og blant deltakerne – komme til å endre seg i løpet av et kunstmøte. Beskrivelsen av Imans valg i *Tredje kunstmøte* (jfr 1.1.3 og 1.3.1) og de følelser som jeg har tatt meg den frihet å knytte til hennes handlinger, er ett eksempel på hvordan energi aktivert i kunstmøter kan bevirke energiutfoldelse med ulike karakteristika og retninger. Et annet er det jeg forespeiler som Sols handlingsalternativer og -valg i kommentarene til *Femte kunstmøte* i 4.4ff.

Den enkeltes biografi tenkes å utvikle seg som en slags bevegelig *inter-fusjon* mellom følelser, tanker og handlinger på bakgrunn av hendelser. Uttrykket *inter-fusjon* refererer her til forestillingen om urolige, ikke avsluttede fusjoner mellom fusjoner i subjektet selv, men også i møter mellom selvet og verden. I neste avsnitt forsøker jeg å utdype hvordan fusjonsfenomenet Dewey skrev om i *Art as Experience* kan brukes for å begripe mer av det jeg forstår som dannelsesrelevante prosesser i kunstmøtene.

#### 4.1.2 FUSJONER MELLOM PERSEPSJONER, HENDELSER OG FØLELSER

Emosjoner synes ofte å fremtre som ikke intenderte, men like fullt bevegelige og bevegende fenomener. Emosjoner kan være omfattende og om-seg-gripende – og dét ofte på en lite forutsigbar måte. I kunstmøtene kan for eksempel de tilstedeværende merke at emosjonene er der – om enn i ulik grad i den

---

<sup>144</sup> T. E. Hulme i Herbert Read (red) 1936: *Speculations – Essays on Humanism and the Philosophy of Art*. Poeten, kritikeren og filosofen T. E. Hulme (1883-1917) var blant de første som skrev om moderne kunst. I tillegg til å skrive poesi (han skrev også selv noen av de første modernistiske diktene på engelsk) har han utgitt tekster om poesi, språk, filosofi, politisk teori og Første verdenskrig. Han bidro dessuten til å gjøre franskmannen Henri Bergsons (1859-1941) filosofi kjent i England og USA.

enkelte deltaker – ofte uten at de involverte helt er i stand til å begrepsfeste dem. Ordene emosjoner og følelser brukes ofte om hverandre. Når vi forsøker å si hvordan de virker, beskriver vi gjerne kroppslige endringer. (Jfr Omar i *Fjerde kunstmøte*.)

Forestillinger om hvordan de ulike organene i menneskets kropp kan fungere sammen på ulike vis og Wiliam James' diskusjon om kroppslig *bio-feedback* var vesentlige for Deweys utdyping av emosjonsbegrepet.<sup>145</sup> Dermed fikk det også betydning for hans utvikling av ideen om kunst definert som erfaring. Dewey var samstemt med sine inspirasjonskilder (Hegel, Darwin og James) i oppfatningen av emosjoner som nært tilknyttet en eller annen form for sansning i kroppen. Derimot hadde de fire ulike teoretiske forklaringer på hvordan sansning og persepsjon skjer. I artikkelen *The Reflex Arc Concept in Psychology* fra 1896 imøtegikk Dewey James' argumentasjon vedrørende beskrivelsen av rekkefølgen i det kroppslige hendelsesforløpet som skjer når vi sanser og reagerer, og hvordan det oppleves.<sup>146</sup> Dewey konkretiserte sitt poeng ved å beskrive hva som skjer når et barn brenner seg på et stearinlys, og argumenterte for at refleksbuebegrepet, slik det ble brukt av James, fremstår som ufullstendig.

Det er mangelfullt ved at det forutsetter sensorisk stimulus og motorisk respons som atskilte psykiske tilstander, mens de i realiteten alltid inngår i en koordinering og får sin betydning utelukkende fra den rolle de spiller for å opprettholde eller rekonstituere koordineringen; og (for det andre) ved at det forutsetter at den erfaringskvaliteten som går forut for den "motoriske" fasen, og den som etterfølger den, er to forskjellige tilstander, i stedet for at den siste alltid er den første i rekonstituert form, og at den motoriske fasen bare kommer inn for denne medierings skyld (Dewey 2000:218).

Litt senere i artikkelen hevdet han at sansning som stimulus er en funksjon med skiftende betydning – avhengig av den til enhver tid gjeldende oppgave som skal utføres. Han sa videre blant annet at sansning "har ingen egne faste kvaliteter. Å søke etter stimulusen er å søke etter de nøyaktige betingelsene for handling: det vil si den tilstanden som avgjør hvordan en begynnende koordinering bør fullbyrdes" (Dewey 2000:226). Dewey argumenterte, kort sagt, mot et rigid skille mellom sanseintrykk, tanker og handlinger ved å hevde at

<sup>145</sup> Jfr Appendix I.

<sup>146</sup> Artikkelen er gjengitt i McD (jfr Dewey 2000). Dewey tok her utgangspunkt i et eksempel fra James, omtalt i *Principle of Psychology*.

responsen ikke er en respons *på* stimulusen, men noe som skjer *i* den (Dewey 2000:218).

Sansene kan operere instinktivt og uten emosjonell innblanding – *som dyrenes reflekssive handlinger*. Dewey knyttet sansning til erfaringsbegrepet ved blant annet å si at “‘sense’ (. . .) includes almost everything from bare physical and emotional shock to sense itself – that is, the meaning of things present in immediate experience” (AaE:22). *Sense* viser til noe som skjer i kroppen, det vil si gjennom “the organs through which the live creature participates directly in the ongoings of the world about him” (ibid). Sansekvaliteter tillegges videre estetiske kvaliteter; ikke som separate enheter, men i sansenes forbindelser (AaE:120).

Hvordan kan vi da tenke oss forholdet mellom sansning og emosjoner? Selve termen sansning og dens bruk i diskusjoner om følelser, erfaring og kunnskap har vært praktisert ulikt opp gjennom tidene, og er tillagt ulike konnotasjoner. Begrepets omfattende anvendelse bidrar lett til forvirring og muligheter for misforståelser. I artikkelen *Den estetiske erfaring* påpeker Løvlie (Løvlie 1990:fotnote 1) ordets flertydighet: Fra sin greske rot *aisthanesthai*, som betyr å føle eller fornemme – og derved først relateres til sansning – gjenkjenner vi en tilsvarende betydning i det tyske verbet *empfinden*; å sanse, føle, ane eller spore. På engelsk brukes *to perceive* og *perception*, samt verbalformen *to sense*. Sammen med det franske *sentir* dekker dette verbet vesentlige aspekter ved begrepet som bidrar til å utvide vår bruk av ordet. Substantivet *sense* (engelsk), *sens* (fransk) og *Sinn* (tysk) dekker såpass varierte betydninger som sans, følelse, mening, oppfatning, forstand, hensikt.

Sansning i erfaringen utgjør en ikke utskillbar del av en helhet. Denne helheten består av flere inntrykk fra ulike sanseorganers interaksjon med omgivelsene, slik at totaliteten av det som persiperes til sammen utgjør et eget hele. Tvetydigheten (som kan fremstå som paradoksal på grunn av de ulike betydninger med utgangspunkt i ordets leksikale rot og historiske bruk) illustreres ved ordspillet i den britiske filmtittelen *Sense and Sensibility* (1995), oversatt til *Fornuft og følelser* på norsk.<sup>147</sup> Filmen problematiserer betydningen av vurdering basert på følelser versus den intellektuelle, kognitivt begrunnede vurderings verdi i enkeltmenneskers liv.

---

<sup>147</sup> Filmfortellingens tekstgrunnlag er inspirert av en roman med samme tittel fra 1811 av Jane Austen. Filmen er regissert av Ang Lee.

Med hensyn til skillet mellom sansning og persepsjon, kan vi si at sistnevnte innebærer det som skjer i praksis; det at flere enn én sans er involvert når kroppen danner seg en oppfatning av inntrykk fra omgivelsene som lagres som minne. Jeg tolker det slik at Dewey mente emosjoner handler om en sammenblanding, en fusjon (*fusion*) mellom hendelse, persepsjon og følelse. En slik fusjon kan foregå uten at den reflekteres, det vil si uten at den bevisstgjøres som erfaring i bestemt form. Like fullt inngår også slike registreringer i hele omfanget av følelser, opplevelser og bestemte erfaringer med både bevisste og ikke bevisste hendelser som til sammen utgjør vår visshet som enkeltindivider. Dewey brukte også uttrykket forbrenning (*combustion*) i denne sammenheng (AaE:65). Han sammenlignet erfaringer som kommer til vår bevissthet fra underbevisstheten med de fysiske forandringer som skjer når ulike materialer brennes: “These proceed from the subconscious (. . .) fused in the fire of internal commotion” (AaE:65). Den store utfordringen ved å begripe hva som skjer – hvordan det som skjer i de følelsesfunderte uttrykkshandlinger (*acts of expressions*) foregår – påpekte han i følgende sitat:

Materials undergoing combustion because of intimate contacts and mutually exercised resistances constitute inspiration. On the side of the self, elements that issue from prior experience are stirred into action in fresh desires, impulsions and images. These proceed from the subconscious, not cold or in shapes that are identified with particulars of the past, not in clunks and lumps, but fused in the fire of internal commotion. *They do not seem to come from the self, because they issue from a self not consciously known.* Hence, by a just myth, the inspiration is attributed to a god, or to a muse. The *inspiration*, however, is *initial*. In itself, at the outset, it is still inchoate. Inflamed inner material must find objective fuel upon which to feed. Through the interaction of the fuel with material already afire the refined and formed product comes into existence. The act of expression is not something which supervenes upon an inspiration already complete. It is *the carrying forward to completion of an inspiration by means of the objective material of perception and imagery* (AaE:65-66, mine fremhevinger).

Her syntes Dewey å ha foregrepet en antydning til beskrivelse av biologiske prosesser som først etter hans død er kjent og anerkjent innen internasjonal biomedisinsk forskning.<sup>148</sup> Det handler om at noe settes i gang – som en prosess der både gjenkjennbare og ikke gjenkjennbare momenter er implisert.

---

<sup>148</sup> For en introduksjon, se LeDoux 1998. For utdyping, se Damasio 1994, 1999 og Lazarus 1991.

Utfordringen ser spesielt ut til å være at momentene er sammenblandet (*fused*), fordi fusjonen innebærer at de er omformet og derfor problematiske å gjenkjenne, – og enda vanskeligere å definere.

Når vi, ifølge Dewey, henviser til Det bestemte måltidet – i min kontekst byttet ut med Det bestemte kunstmøtet – henviser vi ikke kun til maten eller bildet. Vi refererer heller ikke kun til restauranten eller museet eller de som var til stede, men til enheten av en mengde persiperte og reflekterte – og ureflekterte – minner tilknyttet én avgrenset hendelse. Elementer – her spesifisert som følelser fra dette spesifikke restaurant- eller museumsbesøket – kan derimot tenkes lagret og videre blandet utenfor bevisstheten, som *combustion*-prosessen i sitatet over. I tillegg til at hendelsene bevisst huskes, kan vi tenke oss at de – eller brokker av disse hendelsene – lever videre ett eller annet sted “der nede” eller “der inne” i kroppen. Som omtalt i forrige kapittel, kan de komme til å gjenoppstå ved senere anledninger. Og da vil vi ikke nødvendigvis være i stand til å spore tilbake til dette som momenter fra akkurat *dette* spesifikke måltidet eller kunstmøtet kun med tankens hjelp. Den enhet Det måltidet eller Det kunstmøtet utgjør er, ifølge Dewey, hverken rent emosjonelt, praktisk eller intellektuelt. Det helhetlige minnet – eller brokker av dette – er festet i tanken, men også andre steder:

In going over an experience in mind *after* its occurrence, we may find that one property rather than another was sufficiently dominated so that it characterizes the experience as a whole. There are absorbing inquiries and speculations which a scientific man and philosopher will recall as “experiences” in emphatic sense. In final import they are intellectual. But in their actual occurrence they were emotional as well; they were purposive and volitional. Yet the experience was not the sum of these different characters; they were lost in it as distinctive traits (AaE:37).

Emosjonene er ikke blitt borte når hendelsen er intellektualisert, men de er transformert. De er inngått som kultiverte momenter i kroppen – så å si innbakte som lagrede minner. Disse minnene kan imidlertid endres, de kan inngå i nye fusjoner uten at endringen blir bevisst registrert. Dewey beskrev emosjoner som noe som binder sammen det praktiske og det intellektuelle, og som ikke kan separeres fra disse:

It is not possible to divide in a vital experience the practical, emotional, and the intellectual from one another and to set the properties of one over against the characteristics of the others. The emotional phase binds parts together into a single

whole; “intellectual” simply names the fact that the experience has meaning; “practical” indicates that the organism is interacting with events and objects which surround it (AaE:55).

Her relateres det praktiske til interaksjon, og det intellektuelle til det som gir mening, mens emosjoner hevdes å fungere som noe som binder bestanddelene i hendelser sammen. De bidrar dermed til å danne nye helheter som igjen kan aktiveres og interagere i bestemte situasjoner. Emosjonen blir dermed det den til enhver tid er *sammen med* noe annet. Dette understøtter hva Dewey tidligere har sagt; at det ikke fins “such thing in perception as seeing or hearing *plus* emotion. The perceived object or scene is emotionally pervaded throughout” (AaE:53). Dewey fremhevet slik at emosjonene er “the moving and cementing force” (AaE:42), og at emosjon “provides unity” (ibid). En emosjon ser dermed ut til å innebære et potensial med hensyn til å kunne påtvinge seg det den måtte bevege seg mot og interagere med. Den er både fremtvingende, sementerende, forsterkende og forenende *i sin bevegelse*. Deweys perspektiv på emosjoner handler om energi som bevirker sammenbinding, samtidig som det forårsaker bevegelse både i og utenfor “seg selv”. Emosjonene fremstår paradoksalt nok både som flyktige, foranderlige og ikke-endelige, samtidig som de er med å binde noe sammen. De kan komme til å endres og bidra til endringer med hensyn til hvordan de karakteriseres og eventuelt kategoriseres i ettertid.

Deweys beskrivelse av kunstnerens handlingserfaringer som “[T]hinking directly in terms of colors, tones, images” (AaE:73) fremhevet han først og fremst som en teknisk anderledes operasjon sammenlignet med det som skjer når vi tenker med ord. Mellom de to tenkemåter “there is no difference as far as dependence on emotionalized ideas and subconscious maturing are concerned” (AaE:73). Emosjoner er, med andre ord, virksomme i ulike fusjoner og erfaringsrelaterte prosesser på begrepsbasert, diskursivt så vel som på ikke diskursivt – og på bevisst så vel som på ikke bevisst – nivå. Relatert til Sasmodellen er det emosjonene som binder følelsene innen de tre erkjennelsesområdene til hverandre. (Jfr Figur 3A)

Uttrykkene emosjon og følelse benyttes ofte som motsats til tanke og intellekt. Denne hangen til å dikotomisere mellom sanselighet og resonnement har dype røtter i vår kultur. Allerede de greske naturfilosofene stilte spørsmålet om i hvilken grad sansene forteller oss sannheten om virkeligheten. Både

Parmenides (500-tallet f Kr) og Demokrit (400-tallet f Kr) argumenterte for eksempel for at det eksisterte et skille mellom sansenes verden og verden slik den *egentlig* er. I *Art as Experience* gjorde Dewey et intellektuelt fremstøt for å gjenforene emosjon og kognisjon i en erfaringsbasert kunstteori. Jeg tolker Dewey til å ha ment at emosjoner ikke er intellektets motsats, men noe nærmest allestedsnærværende og virksomt, – kanskje bortsett fra i *hightened vitality*-tilstander der aktøren er fullt ut til stede i det hun fokuserer på i øyeblikket (AaE:19, Dewey 1984:170). Den det gjelder er da hverken i fortid eller fremtid, men fullt ut tilstede i den aktivitet vedkommende er involvert i her og nå. (Jfr *flow*, fotnote 13). Emosjonene fremstår, med andre ord, som bevegelige, energi-ske momenter på flere nivåer. Slik sett var Dewey nær nyere emosjonsteoretiske hypoteser og forskningsresultater.<sup>149</sup>

#### 4.1.3 SANSBARE INNTRYKK OG GJENKJENNBARE FØLELSER

Begrepet *feeling* (følelse) kan beskrives som en slags visshet om noe som skjer, rent fysisk, i kroppen. Dette noe refererer, slik jeg forstår det, til *a sensation*. Det handler med andre ord om noe med rot i *the senses* og verbet *to sense*, og som dermed innebærer aktivitet. Det dreier seg om noe som i første omgang kan ha betydning for den som sanser, men som videre, for å kunne *make sense* (det vil si være noe mer en privat babbel), må kunne oppfattes som meningsfullt for den Andre. Det må kunne fungere som det motsatte av *nonsense* (ikke meningsbærende, uten rot i sansenes fornuft eller logiske språkssystemer). Følelse må kunne kommunisere på ett eller annet ikke-verbalt vis – og det på mer enn ett vis: Følelse må kunne relateres til flere sanseintrykk/-organer hos den angjeldende. Hvis følelsesfenomenet skal kunne fungere utover et privat nivå, må det kunne interagere meningsfullt med andre – som noe gjenkjennbart i det jeg omtaler som den Andres persepsjonssystem i 3.3.3.

Ut fra Deweys omtale av sansebegrepet kan vi si at sanseintrykkenes bevegelser i vårt nervesystem er uttrykk for at kroppen søker å *meddele noe* via ett eller annet vi først oppfatter som en fornemmelse – tidvis først som en ubestemmelig følelse eller stemning: Vi har vel alle erfaringer med den såkalte mavefølelsen, og vi har en viss formening om hva andre sikter til når de søker å omtale en hendelse som innebærer en emosjon eller følelse ved å si at “jeg bare kjente det på meg”. Vi har en form for innsikt vedrørende emosjo-

---

149 Jfr LeDoux 1998:280.

ner; en slags viten vi ikke fullt ut kan definere ved hjelp av symboler. Og vi er lite i tvil om at dette kan innebære sterke fysisk registrerbare følelser realisert som somatiske forandringer; at det handler om noe som først virker og kan registreres på kroppslig fremfor intellektuelt nivå. På engelsk kan man her benytte adjektivet *knowing* – i betydningen ikke språklig basert forståelse, innsikt eller kunnskap.<sup>150</sup> Det norske språk har ikke noe tilsvarende uttrykk. På engelsk kan vi dessuten bruke uttrykket *awareness* – som en form for det norske årvåkenhet. (Jfr 1.2.3)

Følelser, som for eksempel smerte, kan betraktes som et slags bindeledd mellom intellektet og kroppens øvrige områder. Har vi vondt et sted, er det sansene som meddeler oss dette – som følelser. De gir oss anledning til å forsøke å gjøre noe for å fjerne smerten. Vi kan reflektere over de fysiske korreksjonene som vi velger å foreta oss, slik at vi – forhåpentligvis – kan unngå at dette smertefulle skal komme igjen. Men korreksjonene kan også utøves uten bevisst refleksjon.<sup>151</sup> Dette kan gjelde vondt i “sjelen” så vel som vondt i magen.<sup>152</sup> I kunstmøtene var aktørene inne på det jeg forstår som en form for sjelelig smerte, for eksempel da barna i *Andre kunstmøte* kjente og ordsatte det jeg kaller melankolien i Picassos *blå* maleri ved å henvise til isolasjon og ensomhet da de kommenterte paret ved kafébordet (“De er alene”, og “Kanskje de ikke har noe sted å bo?”). Da det *rosa* maleriet var tema, beskrev barna derimot følelser som jeg karakteriserer ved ord som tilhørighet, enhet og harmoni (“De har hverandre”, og “De har det godt”).<sup>153</sup> For at barna kunne uttale seg slik, må de ha *gjen-kjent*, de må ha sanset noe de kunne identifisere i bildene. Ut fra mitt dannelsingsperspektiv kan vi si at barna her signaliserte sider ved hvem de var. Det gjorde de ved å si noe om hvordan de følte ved at de kategoriserte og forsøkte å formulere noe de *gjen-kjente* ut fra en *følelsesbasert vurdering* av maleriene.

---

**150** I *Webster's New World Dictionary*, spesifiseres *knowing* som “having knowledge, shrewd; clever, implying shrewd or secret understanding (to the best of) one's knowledge”.

**151** Se for eksempel LeDoux' skille mellom *emotional memory*; implisitt, fryktbasert hukommelse og *memory of emotion*; bevisst, begrepsfestet hukommelse (LeDoux 1998:182).

**152** Jeg pretenderer ikke å utdype hva sjelelig smerte kan innebære. Men det er et såpass vesenlig moment ved det å være et (følende) menneske at det synes søkt å ikke nevne det.

**153** Jfr “høyre” versus “venstre side” i Sas, Figur 3A.



## 4.2 EMOSJONER OG MINNER

I kapittel 3 viste jeg til hvordan minner kan utgjøre potensielle krefter, ofte av ukjent styrke – . Slike minner involverer følelsesbaserte erfaringer som ikke må være bevisst erkjente. De kan dukke frem igjen uten at den angjeldende gjenkjenner dem og relaterer dem til én bestemt hendelse. Samtidig fremstår ikke den aktuelle emosjon som derved settes i bevegelse som totalt fremmed.

### 4.2.1 VANER OG NETTVERK

Et levende menneske inngår i en evig pågående fornyelsesprosess i interaksjon med omgivelsene. Over tid innarbeides imidlertid bestemte måter å handle på, ved at det enkelte menneske inntar og foretar seg bestemte handlemåter overfor gjentakende lignende utfordringer. Underveis blir slike reaksjoner til gjenkjennbare handlingsmønstre som omverdenen (for eksempel skolekamera-tene) igjen interagerer med:

In their physical occurrence, things and events experienced pass and are gone. But something of their meaning and value is retained as an integral part of the self. Through habits formed in intercourse with the world, we also in-habit the world (AaE:104).

Innarbeidede vaner er med å utgjøre den reaksjons- og adferdsstruktur som utvikles over tid, men som synes utskiftbar på linje med utskiftbare lunger eller nyrer. Hva-som-helst kan imidlertid ikke erstattes med hva-som-helst. Det utskiftbare må hele tiden tilpasses i forhold til grunnstrukturen i det som skal skiftes ut – til dens spesifikke trekk – for å unngå patologiske tilstander.<sup>154</sup> Noen utskiftninger, enten det handler om kroppsorganer eller vaner, kan være mer kompliserte enn andre og bli møtt med mer motstand. Handler det for eksempel om synlige væremåter, kan den fremviste atferd virke uforklarlig og umulig å finne tilbake til startpunktet eller årsaken til. Det ser ut til å være slik, blant annet fordi inntrykk kan fortsette å virke på de ikke bevisste *oransje* eller de *grønne* sirkelområdene i Sas. Herfra kan de så dukke frem innen den *blå* sirkelens område i en tilsynelatende helt ulik kontekst. Slik sett kan subjektet komme til å fornekte dem; fordi de er “fused in the fire of internal commotion. They do not seem to come from the self, because they issue from a self not

---

<sup>154</sup> En lunge kan ikke erstatte en nyre. På lignende vis kan vi postulere at en nedsettende bemerkning heller ikke kan erstatte et smil uten at det får skadelige konsekvenser.

consciously known” (AaE:65-66). Den fysiske registrerbare forandring i kroppen kan være innarbeidet til en vane uten at den bevisste viljen har vært virksom (Dewey 1984:166). Lagrede “visuelle minner” agerer sammen med andre organers tidligere erfaringer og med emosjonelle minner. Persepsjon som skjer ved synet eller for eksempel lukten eller smaken av friske jordbær kan dermed fremkalle emosjonelle reaksjoner som kan føles som noe positivt eller negativt ladet; som positiv eller negativ energi i Deweys terminologi. Som omtalt i forrige kapittel, skjer dette tilsynelatende helt uten forbindelse med det konkrete objektet eller hendelsen som blir persipert i øyeblikket. Vi vet ofte ikke hva det er ved situasjonen som berører og fremkaller et bestemt minne når det aktiveres. Andre ganger kan forbindelsen til fortiden være innlysende. Vi kan tenke oss at minnene viser til et slags nettverk, som en struktur som er dannet over tid mellom subjektet som aktivt deltakende, men også som ureflektert registrerende og reagerende overfor omgivelsene. Det er blant annet ideen om et slikt nettverk – som igjen kan tenkes å bestå av flere nettverk – som jeg utfordrer leser til å tenke seg at utgjør det meningssystem eller livssyn jeg tematiserte i 3.3.3. I disse nettverkene tenkes noen områder å være mer innarbeidede enn andre – som en slags tro-verdig reaksjonstendens. Dette er med å utgjøre hvert unike subjekts muligheter når det interagerer og dermed stadig skaper ved at det omskaper seg selv.

#### 4.2.2 VURDERING PÅ FLERE BEVISSTHETSOMRÅDER (JFR FIGUR 3A)

Dewey utdypet sitt perspektiv på ukontrollerte *outbreaks and eruptions* ved å knytte det til Darwins teori beskrevet i *Expression of Emotions* i flere av sine tekster. I *Art as Experience* skrev han:

Darwin’s book entitled “Expression of Emotions” – more accurately their discharge – is full of examples of what happens when an emotion is simply an organic state let loose on the environment in direct overt action. When complete *release is postponed* and is arrived at finally through a succession of ordered periods of accumulation and conservation, marked off into intervals by the recurrent pauses of balance, the manifestation of emotion becomes *true expression, acquiring esthetic quality* – and only then.

Emotional energy continues to work but now does real work; it accomplishes something. It evokes, assembles, accepts, and rejects memories, images, observations, and works them into a whole toned throughout by the same immediate emotional feeling. Thereby is presented an object that is unified and distinguished throughout. The *resistance* offered to immediate expression of emotion is precisely that which *compels* it to assume *rhythmic* form (AaE:155-6, mine fremhevinger).

I forlengelsen av denne Darwin-referansen fremhevet Dewey først ureflektert, emosjonell energi som ikke-estetiske utbrudd, som en organisk tilstand som ikke har vært gjenstand for hva jeg forstår som bevisstgjort vurdering og erfaringsdanning: Følelsesutbruddene, for eksempel som ikke planlagte skrik, fremstår som ureflekterte reaksjoner i situasjoner der en overrumples. Kunstobjekter – for eksempel Munchs *Skrik* – er derimot et fremmedgjort, bearbeidet og reflektert skrik. Det samme gjelder en tekst som beskriver en stemning eller en følelse som kan ha utløst skriket.<sup>155</sup>

Selv om han ikke spesifiserte noe skille mellom ulike *levels of selfhood*, har vi tidligere sett at Dewey understreket at noen verdier, krefter og minner ligger dypere i underbevisstheten (*the unconscious*) enn andre (jfr 3.1.1). Poenget blir om det kan være hensiktsmessig å referere til slike områder – som en slags overforenkling og hjelp til å snakke om sider ved det å være i verden og utvide sin erkjennelse på, i interaktive møter mellom kunst og betrakter.

Jeg pretenderer ikke å gjøre eksakt rede for hvor skillene går mellom de tre områdene i Sas, bortsett fra at det *oransje* er eldst. Modellen kan likevel bidra til å belyse et selv som stadig er i utvikling og endring innen ulike områder, og der minner fra fortiden fremtrer mer og mindre diffuse. Og de er diffuse fordi de er sammenblandet og lagret gjennom prosesser som ikke er bevisst reflektert så vel som gjennom bevisst reflekterte, lagrede hendelser.<sup>156</sup> Et slikt beskrevet selv må likevel ikke være hverken noe utflytende eller totalt ubestemmelig. Teoretisk sett kan vi si at selvet i vesentlig grad er definert av de lagrede minner om erfaringer som det både har arvet og tilegnet seg selv, og som det stadig utvikler i ustoppelige perspektivskifter mellom de tre vissthetsområdene og områdenes to “sider” slik dette er vist i Figur 3A. De to “sidene” tenkes å følge hverandre, men slik at bare en av dem kan ha prioritet av gangen. Hvilken følelse som er den dominerende i øyeblikket, kan imidlertid stadig komme til å veksle mellom de to “sidene”. Slike emosjonelle bevegelser og fokusskifter skjer parallelt på de tre områdene som de tre ulike fargesirkelene i Sas symboli-

<sup>155</sup> For eksempel Munchs egne nedtegnelser om hvordan han opplevde naturens skrik; en stemning som fikk ham til å male bildet med samme navn. (Jfr sitat fra Munchs egen tekst om foranledningen til at han malte *Skrik* i 5.1.4)

<sup>156</sup> Uttrykket bevisst reflektert kan tolkes som en smør-på-flesk-formulering, fordi en reflektert hendelse vanligvis forstås som en bevisst vurdert og tolket handling. Slik Dewey skrev om erfaringer og minner kan vi dertil tenke oss at det skjer refleksjoner definert som *vurderinger i kroppen* uten at den bevisste tanke er med.

serer. Til sammen er de med å utgjøre det til enhver tid angjeldende selv. Hvordan subjektets personlighet med tid fremtrer ved tydeligere karakteristika, avhenger således av hvor dets krefter tenderer mot å samle seg. Dét influeres blant annet av hva slags motstand det møter på den “høyre siden” og hva det *gjør ut av de følelsene* de emosjonelle bevegelsene bevirker.

Kunstmøtene er dannelsesarenaer hvor det blant annet skjer fokusskifter basert på erindringer om følelser. Deltakerne kan utforske følelseskiftene. Spesielt kan de gjøre seg erfaringer vedrørende hva de ulike momentene som kan plasseres på de to “sidene” kan innebære. I kunstmøtene kan de utforske både seg selv og hverandre. Viktigere enn spørsmålet om hva som – isolert sett – kan dukke frem fra det enkelte barns kroppslig lagrede minner i kunstmøtene, blir det derfor om og hvordan minnene som dukker opp bearbeides i fortsettelsen – av det enkelte barn selv og i barnets interaksjon med de Andre. Og det henger sammen med hvordan barnet velger å referere sin egen fortid.

Slik kunstmøteaktiviteter er vektlagt i min kontekst, tilstrebes ikke avgrensede dannelses mål. Derimot vektlegges at den enkelte skal gis mulighet til å bli mer klar over seg selv; bli mer selv-bevisst og samtidig vår overfor den Andre (i første omgang kunstobjektet, dernest medelevene). Dét innebærer oppmerksomhet overfor spørsmålet om hvem den Andre kan være. Barna nærmer seg denne utfordringen med utgangspunkt i følelsesbaserte forestillinger om hvem de selv oppfatter at de *er* og *kan* være. Ved å si at aktørene forsøker å gripe og feste følelser til ytringer, kan vi samtidig si at aktøren tematiserer og indirekte vurderer dem igjen; ikke for å fordømme, undertrykke eller favorisere, men for å finne ut mer om hva de kan innebære. Kunstmøtenes ytringer viser dermed noe vesentlig ved den som ytrer seg, og det kan bidra til å få frem det som skiller et subjekt fra den Andre i bestemte situasjoner.

I Deweys utlegninger om virkelige, “sanne” uttrykk (*true expressions*), fremkommer ikke at disse utelukkende dreier seg om bevisst vurderte og reflekterte uttrykk. Like fullt handler de om følelsesuttrykk som er vurdert. Vurderingene i Deweys kunstteori omfatter med andre ord før-begrepslige vurderingsprosesser.<sup>157</sup> I sin utdyping av *an expression*-prosesser skrev han at her foregår prosesser der energistrømmer møter motstand som tvinger den angjeldende inn i en endringsprosess – en slags erfaringsprosess, men der en form for bearbeiding også tenkes å kunne foregå *uten at et kjent symbolrepertoar er tilkople*t. Også her kan tidligere erfaringer dukke frem og fungere som

momenter ved fremtidig vurdering og valg av fokus og handlingsalternativer. For eksempel kan ubevisst tilegnede, sterkt emosjonelt pregede erfaringer bevirke at man prioriterer ett handlingsalternativ fremfor et annet i situasjoner som ligner tidligere opplevde utfordringer – eller i det minste minner om tidligere registrerte persepsjoner – uten at man er seg bevisst hvorfor valget ble som det ble (AaE:65). Noe lignende kan tenkes å foregå når for eksempel barna i kunstmøtene tegner eller skriver, tilsynelatende uten å anstrenge seg; nærmest som om de slipper løs noe de allerede har hatt liggende – noe som bare har ventet på en mulighet til å bli konkretisert.

Dewey hevdet at kunstneren så å si gjennomlever (*undergoes*) sine persepsjoner og vurderinger ved valg av materiale, farger, – og når han vurderer hvordan kunstverkets elementer kan organiseres: “To apprehend such relations (for eksempel mellom ulike billedelementer, GLØ) is to think, and is one of the most exciting modes of thought” (AaE:45). Aktiviteten representerer en form for intelligens som er virksom på et ikke tale- eller skriftspråklig nivå.

Jeg har vist til at Dewey opererte med et skille mellom affektive, ubearbeidede energiutbrudd og emosjonell energi som har møtt motstand og derved er

---

**157** For forskning på dette området publisert etter Deweys tid, se såkalt *Appraisal Theory* som problematiserer spørsmål om hva som skjer mellom stimulus og responsfasene.

Slik jeg forstår dette, var Dewey allerede inne på denne problematikken og tematiserte sider ved slike forhold allerede i 1897, da han diskuterte og kritiserte *Refleksbue-begrepet i psykologien* i artikkelen med samme tittel (Dewey i Vaage: 2000).

Richard Lazarus har forsket på hvordan såkalt situasjonstolkning influerer på hvordan en erfaring oppleves emosjonelt (Lazarus 1991).

En annen innfallsvinkel er representert ved Antonio Damasio teori om den såkalte magefølelsenes betydning for våre handlingsvalg. Damasio har også skrevet om hvordan kroppen reagerer på det han kaller *as-if's*. Sistnevnte innebærer, kort sagt, at hjernen bevirker kroppslige reaksjoner på tenkte så vel som faktisk opplevde situasjoner (Damasio 1994).

Jeg har allerede vært inne på slike fenomener og forsøkt å konkretisere dette ved et eksempel på hvordan dette kan tenkes å foregå i fotnote 70. (“Sitroneksemplet” har jeg lånt fra et panelinnlegg i debattprogrammet *ER* ved Bergen Kunstmuseum 31. oktober 2003.) Her vises til hvordan tanken, det vil si den abstraherte ideen om en sur sitron, får det til å snurpe seg i munnen når jeg tenker meg at jeg putter biter av den sure frukten i munnen. Kjertlene som produserer spytt aktiveres, til tross for at det ikke må være noen sitron i miles omkrets. Som sagt forholder det seg slik at en fysisk reaksjon utløses ved *ord* som ikke kan opptre uten en eller annen forbindelse med tidligere opplevelse av den fysiske verdens sitron. Slik sett fremstår kroppens ikke bevisste registrering av ordene som virksomme på linje med selve sitronen som håndfast objekt eller som et bilde, et abstrahert symbol på den persiperte frukten.

tvunget inn i en mindre uhemmet form. I utgangspunktet har jeg tenkt at Deweys *signifikante* emosjoner (AaE:41) er de bevisst registrerte og bearbejdede emosjonelle uttrykk – og dermed også de kultiverte. Jeg har også vist til at Dewey uttalte seg om *emotional expressions* som er estetiske, – og som ser ut til å ha gjennomgått fusjoner uten at bevisstheten har vært tilkopleet. Like fullt kan det dreie seg om en form for bearbejdelse, forandring og forming til noe nytt og mindre vilt og uhemmet. Disse emosjonelle uttrykk omtales også som betydningsbærende av Dewey. *Meningsdimensjonen* ser imidlertid ut til å operere innen et subsymbolsk – et organisk, muskulært og nevrologisk – vishetsområde. Så; hva slags motstand kan disse fusjonene – som transformasjonsprosesser – innebære? Kan vi si at det handler om en slags nivåveksling mellom intensjon og erfaring på den ene og fri følelsesflyt på den andre siden?

Dewey hevdet at alle erfaringer innebærer en form for motstand – eller i det minste hemning. Det samme ser ut til å gjelde for emosjonene, fordi “all emotion, as excitation, involves inhibition” (Dewey 1984:169). Det er imidlertid ikke snakk om “absolute inhibition; it is not suppression or displacement. It is incidental to the co-ordination. The two factors of the co-ordination, the ‘exciting stimulus’ and the excited response, have to be adjusted” (ibid) – de må tilpasses og koordineres, om enn de ikke gjennomgår noen bevisstgjort transformasjon. Relatert til *Art as Experience*-teksten og min kunstmøtekontekst kan vi si at uttrykket signifikant ikke kun betegner noe som avrundes på et begrepsavgrenset nivå i *Art as Experience*. Dette er særlig relevant ved omtale av vurderingsprosesser som for eksempel foregår i kunstnerens arbeid med farger, linjer, komposisjon og – jeg vil tilføye – ikke begrepsavgrensede konsepter (for eksempel *Planteskulptur* og *Zweistromland*). Her minner jeg igjen om at beskrivelsen av den profesjonelle kunstners arbeidsprosess betraktes som en parallell til kunstmøtebarnas interaksjoner; til deres lek, loggbokarbeider og samtaler.

#### 4.2.3 MER OM EMOSJONER, TANKER OG IDEER

En emosjon trenger “something beyond itself to which to attach itself, and thus it soon generates a delusion in lack of something real” (AaE:42). Illusjoner, så vel som konkret persiperte sanseintrykk der og da, kan komme til å påvirke erfaringsprosessers utvikling; for eksempel hvilken retning bevegelsen tar eller hvordan tilsynelatende ikke relaterte momenter knyttes til hverandre i fortsettelsen. Dette skjer tidvis *tilsynelatende* uten rot i virkeligheten – fordi deres opprinnelse er glemt, eller fordi den ikke har vært bevisst registrert. Slik sett påvirkes våre

virkelighetskonstruksjoner og reaksjoner på forholdsvis ukontrollerbart vis av “uvirkelige” så vel som av “virkelige” emosjonsinfiserte momenter. Alt vi kan forestille oss i tanken har imidlertid sin rot i virkeligheten, selv om det ikke alltid kan identifiseres rent fysisk i forhold til tid, sted og rom der og da. (3.3.4)

Forestillinger om tenkning som erfaring er vesentlig når jeg behandler kunstmøter som *topoi* for danning ut fra Deweys og Hegels teorier. I noen av eksemplene jeg referer, forholdt barna seg nettopp til tanker nedtegnet i sin egen loggbok. I loggboken ble de oppfordret til å notere tanker de gjorde seg i møter med visuell kunst. Dernest ble de oppfordret til å samtale om dette. Ut fra det jeg har sagt, blir det riktigere å si at barna kjente – det vil si følte – før de konkretiserte følelsene ved tankens og språkets hjelp og delte sine refleksjoner med andre. Ved denne oppgaven kan vi med andre ord tenke oss at flere av barna ble ledet ut av en potensiell (umiddelbar estetisk) opplevelse og over mot en symbolsystembasert og analytisk interaksjonsform.<sup>158</sup> Dette mener jeg at Omars ytringer i *Fjerde kunstmøte* illustrerer.

Ved sin omtale av tenkning som erfaring viste Dewey til en gjensidig avhengighet der det gamle dualistiske perspektivet om skillet mellom kropp og tanke er erstattet av et dialektisk prinsipp som samtidig innebærer en holistisk perspektivering. Dewey fremholdt at emosjoner, som ideer, er med på å drive frem tankeprosesser. De er ikke separate og uavhengige, men tankens bevegende variasjoner. Han sa videre at tenkning foregår i tankerekker der ideene er

phases, emotionally and practically distinguished, of a developing underlying quality; they are the moving variations, not separate and independent like Locke's and Hume's so-called ideas and impressions, but are subtle shadings of a pervading and developing hue (AaE:37).

Sammenligner vi dette med Løvlies utlegninger om en dialektisk fundert erfaringsprosess, fremstår idéstadiene i Deweys “tankerekker” som momenter innen et dialektisk helhetsbilde, fordi, som Løvlie har formulert det:

Dialektikken arbeider fra første stund ut fra helheter, og erfaring er den suksessive omforming av helheter. Erfaring er nettopp omformingens satt på begrep og sett i sin helhet; derfor ligger erfaringens sannhet i dens genese og ikke bare i resultatet (LL:79).

---

**158** Barna ble bedt om å si hva de tenkte, fremfor å kjenne etter og så si hva de følte. I ettertid har jeg tenkt at mitt valg av fokus på tanke fremfor følelse kan diskuteres her.

I Løvlies utsagn spiller intellektuell aktivitet – “omformingen satt på begrep” – sammen med praktisk aktivitet. Ja, de forutsetter hverandre dersom handlingen skal kunne defineres som estetisk og ikke kun som mekanisk handling eller ureflektert impulsutbrudd – eller karakterisert som *den unike estetiske øyeblikkopplevelsen*. I de ikke-lineære vurderinger kunstneren gjør når han ytrengjør seg selv ved å ta i bruk farger og linjer, fremstår de ulike energier som emosjonene aktiverer som utfordringer for kunstneren. Men likeledes kan energien tenkes å bistå kunstneren i arbeidet med å få frem et uttrykk. Utfordringen blir for eksempel det å foreta vurderinger og gjøre valg i løpet av arbeidet med selve utførelsen. Det gjelder valg i forhold til det kunstneren anstrenger seg for å ytre, og som han – i motsetning til når en håndverker arbeider – ikke har klart for seg hvordan vil ende opp idet han starter arbeidet (RR:12-13). Og – igjen – ordet kunstner kan her byttes ut med kunstmøtebarn.

#### 4.2.4 FORELØPIG OPPSUMMERING:

##### DEWEYS BRUK AV BEGREPET EMOSJON

En emosjon er en uutskillelig bestanddel av en estetisk erfaring. Det er ikke noe separat kalt emosjon i erfaringen, og det gir heller ikke mening å snakke om én spesifikk estetisk emosjon. Emosjoner beveger seg i og mellom flere erkjennelsesområder, og bevegelse er emosjonsfenomenets vesentligste kjennetegn. Som Deweys estetiske erfaringer, aktiveres emosjonene som en reaksjon på ett eller annet – som bestanddel i en reaksjon på bakgrunn av persepsjon som alltid først knyttes til tidligere opplevelser på et ikke bevisst nivå. Det gjelder enten det er snakk om nedarvede eller selvopplevde erfaringer – erfaringer som kan ha ført til at det er utviklet en vanereaksjon.

Jeg har påpekt at Dewey fremhevet emosjonenes foranderlige karakter, og at de aldri utvikler seg isolert, men fremtrer i bestemte situasjoner; at de utvikler seg *i og i forhold til* disse – samt at de innebærer energi som kan endre retning og karakter underveis. Emosjonenes utvikling og forandring ser ut til å bero på skiftende perspektiveringer i forhold til det emosjonen utvikler seg med og overfor. Billedlig skjer det nærmest som rolleskifter slik dette utdypes av Hegel ved *herre-trellforholdet* – der motstand er et avgjørende moment i forholdet mellom de to posisjoner (ÅF:118ff). Jeg har også undret meg med Dewey over hvordan emosjonene utvikles; om de eventuelt lever sitt eget liv uten at bevisstheten holdes “oppdatert”. Den emosjonelle perspektivvekslingen mener jeg å illustrere ved de såkalte følelsesparene på hver sine “sider” i Figur 3A. Den ene



“siden” får sin betydning i lys av sin motsats. Sammen utgjør og muliggjør de sin eksistens som dialektisk relaterte punktueringer i Sas.

### 4.3 KULTIVERING AV EMOSJONER

En distinksjon mellom mennesker og dyr er den menneskelige praksis å transformere trangten til gråt og jammer – eller gledesutbrudd – til et *kultivert* uttrykk; til *an expression* slik dette blant annet realiseres i ulike seremonier (blant annet i livsløps- og årstidsritualer).<sup>159</sup> Ritualer, som ofte er uttrykk for religiøs praksis der følelser knyttes til formaliserte handlinger, utspilles innen visse forhåndsbestemte rammer. I kunstmøtet, så vel som ved deltakelse i ritualer og seremonier, kan vi si at emosjoner både bidrar i bearbeiding og samtidig bearbeides, men ikke som selvstendige, adskilte enheter.

Våre forventninger til hva som kan komme til å skje ved utførelse av slike formaliserte handlingsforløp, innebærer en viss forutsigbarhet. Det gjelder ikke bare forutsigbarhet vedrørende hvilke handlinger som realiseres, måten de utføres på og betydninger disse tillegges, men også – i alle fall til en viss grad – hvilke følelser man derved har forventninger om å aktivere og eventuelt omskape. Rituell praksis kan også betraktes som en praksis der en har sett og benyttet seg av fiksjon som en slags utvei for å gjenopprette harmoni; bringe uro, savn og smerte til opphør. En kunstner kan eksperimentere med tilsvarende effekter. Fra kunstens “virkelighet og praksis” vil jeg vise til noe som hender i filmen *Fanny och Alexander* (Ingmar Bergman, 1982). Jeg tenker på scenen der den gamle jøden Jacobi benytter seg av magi (ordet magi stammer fra det latinske *magica*; min vilje skje): Ved å ta i bruk det vi i hverdagen omtaler som magiske krefter, bevirker Jacobi noe tilsynelatende umulig. Manusforfatter og regissør Bergman lar Jacobi “flytte” søskenparet fra kisten de har gjemt seg i slik at de er usynlige når den onde biskopen letter på kiste-

---

**159** En blant flere situasjonsbeskrivelser som kan sies å gjøre grensene mellom dyr og mennesker mindre tydelige i våre dager, slik Dewey (inspirert av Darwin) var tilbøylig til å fremheve det, visualiseres og tematiseres i dokumentarfilmen *Historien om den gråtende kamel* (2003: *Die Geschichte vom Weinenden Camel*) laget av filmskolestudentene Byambasuren Davaa og Luigi Falorni (musikk av Marcel Leniz). Filmen tilbyr kinopublikum en mulighet til å oppfatte kamelene som mer menneskelige enn vi er vant til å se dem – spesielt vi urbane Vest-Europeere med liten direkte erfaring med andre dyr enn våre egne kjeledyr. I *Historien om den gråtende kamel* ser publikum hvordan det vi kan betegne som kamelens emosjon endres gjennom et utpreget sansefundert ritual der musikk er en vesentlig interaksjonsform.

lokket på jakt etter de to barna: Når virkeligheten blir for tøff, tar kunsten her “kunstige” midler i bruk ved å blande fantasi og konkret, fysisk virkelighet i en tenkt situasjon.<sup>160</sup> En slik viljefundert inngripen gjør at de involverte kan overleve mentalt i en situasjon som ellers fremstår uutholdelig. Jacobi griper inn i en dramatisk situasjon og bidrar til at den dominerende emosjon hos barna – og mange blant filmens publikum som emosjonelt identifiserer seg med dem i øyeblikket – endres. Fra følelsen av å være forrådet og overvunnet av de voksne som skulle bistått barna (biskopen, barnas mor og andre slektninger) endres Fanny, Alexander, og dertil det involverte publikums emosjoner. Den mest fremtredende, negativt ladede følelsen i den enkelte transforme-

---

**160** I tråd med avhandlingens dannelsingsperspektiv kan det som herved skjer, omtales som noe som skjer på flere områder. Ut fra Bergmans personlige utsagn om sin egen barndom – i ulike intervjuer i avispressen, på TV og i selvbiografien *Laterna magica* (Bergman 1987) – benytter han brokker fra sine egne opplevelser i sine kunstneriske arbeider. Men han omformer dem til sitt bruk. I *Fanny och Alexander*, så vel som i selvbiografien, gjør han seg til herre over det vi kan si at metaforen *Laterna magica* kan stå for på flere måter: Han fortsetter sitt eget selvskapingsarbeid ved å “legge seg ut i det offentlige rom”; i boken og filmen. I begge medier ytrer han seg så – ved konkreter som ved metaforer. Slik skaper han nye gestalter som både er og ikke er Ingmar Bergman på samme tid: Han gjør seg til magikeren som får sin vilje frem; ved å styre filmapparatet (et *Laterna Magica*, som er et gammeldags filmfremvisningsapparat) i Alexanders rolle i filmen, men også som selve filmens og bokens skaper. Som filmskaper og forfatter kan han bestemme hva som skal tematiseres. Han kan klippe til virkeligheten – som en blanding av sine egne minner om hendelser og følelser – og presentere dem slik han vil at virkeligheten skal fremstilles. Samtidig er også Bergman nødt til å miste seg selv flere ganger underveis: Rett nok kan han utforme ulike subjekter med spesielle, gjenkjennbare personlige trekk: Den maktsyke, men sårbare biskopen så vel som den utsatte og nesten vergeløse gutten Alexander. Disse to skifter videre posisjon overfor sine selv og overfor hverandre underveis. Ved å gestalte mennesker som opptrer på bestemte måter slik at vi, som publikum, blant annet kan karakterisere dem ved hjelp av emosjonelle uttrykk, henvender disse gestaltede personene seg samtidig til den enkelte publikummers personlige minner. Og her handler det om generelle følelsesminner så vel som spesielt lagrede hendelsesminner som kan aktiveres.

I filmen opptrer også Ismael, den “gale”, synske sønnen til Jacobi. Ismael setter ord på Alexanders tanker overfor Alexander selv, og han sier til ham at “Du och jäg har ingen gränser”. Ved hjelp av sine telepatiske evner, retter Ismael min oppmerksomhet mot den forestilling at det er usynlige bånd – som hva vi kan omtale som felles nedarvede følelsesdisposisjoner – i alle mennesker. Disse inngår imidlertid i unike utforminger i den enkelte, samtidig som vi kan si at de vekker gjenklang mellom de tilsynelatende forskjelligste personer; som biskopen og Alexander. Begge kan føle raseri og ensomhet så vel som samstemthet og tilhørighet. Slik som de fremstilles i filmen, opptrer imidlertid biskopen i hovedsak som en person som i høy grad forholdt seg i følelser på Figur 3As “høyre side”.

Skillet mellom kunsten (her filmen) og livet (publikummernes biografier) viskes midlertidig ut i erindringsprosessene som aktualiseres i møte mellom film og betrakter. Før så skjer, har imidlertid Bergman selv opplevd grenseløse tilstander i sine kunstutøvende prosesser; i sitt arbeid med å få filmen – ytret som et ferdig produkt – frem.

res til en tilstand karakterisert ved følelser som positiv overraskelse og ett eller annet usedvanlig som igjen kan føre til trøstige forventninger om at “dette kommer til å gå bra”; i alle fall mye bedre enn nylig forventet. Slik sett påvirkes og endres publikums emosjoner underveis. Vi kan si at følelsesfokus veksler mellom de to “sidene” i Sas, Figur 3A. Fra en tilstand preget av spenning og frykt i en fiendtlig preget situasjon for barna og til en situasjon preget av ro, sikkerhet og optimisme.<sup>161</sup>

I *Tredje kunstmøte* tolket Anna det som kunne blitt oppfattet som en problematisk tilstand (menneskekropp med hode av tre) som noe positivt ved å skrive: “Jeg Tror hun har et fint liv selv om hun ikke er lik ale andre!” Figurens underlige fremtoning ble tillagt konstruktive muligheter. Dèt ble beskrevet og dermed virkeliggjort av Anna da hun formulerte en håpefull holdning.

#### 4.3.1 HVERKEN KUN IDEER ELLER KUN FØLELSER, MEN NOE ANDERLEDES

Vi kan si at kunstverk fra faraotidens Egypt og fra antikken i hovedsak ble betraktet som sansbare uttrykk for ideer fremfor som følelsers uttrykk.<sup>162</sup> Senere oppsto forestillingen om at kunst i høy grad var kultiverte uttrykk for stemninger man mente kunne utsi noe om bestemte følelser i en gitt kontekst.<sup>163</sup> Kunst kan rette betrakters oppmerksomhet mot intellektuelle så vel som mot emosjonsrelaterte utfordringer som ennå ikke er avklarte. Dewey kommenterte imidlertid den misforståelsen det er å konkludere med at emosjoner er selve hovedinnholdet – temaet – i kunstneriske arbeider:

Just because emotion is essential to that act of expression which produces a work of art, it is easy for inaccurate analysis to misconceive its mode of operation and conclude that the work of art has emotion for its significant content (AaE:69).<sup>164</sup>

**161** Denne muligheten for poeter til å påvirke og, så å si, rense publikums emosjonelle status, har vært et kjent fenomen tilbake til de store, greske tragedienes tid under benevnelsen *katharsis*. Innen min kontekst er poenget ikke så mye kunstnerens intensjon om å påvirke og “rense” sitt publikum, men derimot å peke mot den mulighet den aktive betrakter har for å bevisst registrere og forsøke å forholde seg aktiv og fri overfor de følelser og tanker som måtte dukke frem i kunstmøtene.

**162** Dette perspektivet fikk ikke minst innflytelse for vestens tenkning via Platons beskrivelser av ideenes ideale verden som den empiriske virkelighet kun var en annenrangs avspeiling av, men som kunne etterlignes ved tanker og (tredjerangs) former (jfr Platon i *Staten*).

**163** Flere av Munchs arbeider er eksempler her. Følelsenes betydning aksentueres direkte i flere av hans titler. Se for eksempel *Melankoli* fra 1894.

Ut fra Deweys definisjon er en emosjon ikke noe separat og selvstendig uttrykk, men alltid “*to or from or about something objective, whether in fact or in idea*” (AaE:67). Slik sett er den alltid involvert i forhold og i en bestemt situasjon. Enhver emosjon kan videre forstås som “an interpretation of self with objective conditions ( ...) there is no such thing as *the* emotion of fear, hate, love” (AaE:67).

Kunstverk kan aktivere intellektuelle forhold og spørsmål så vel som følelser. Hva som til enhver tid vektlegges er det i høy grad opp til betrakter å definere i den forstand at vedkommende velger seg et perspektiv som angår henne, og som hun derved kan bestemme seg for å engasjere seg i og utforske videre. Men det kan også skje at betrakter ikke ønsker å involvere seg i de emosjoner eller spørsmålstillinger (som også alltid innebærer følelser) som hun minnes i møte med verket. Den aktuelle emosjon kan fremtre så overveldende at det kan oppleves for truende å skulle involvere seg der og da. Skjer noe slikt, vil den berørte sannsynligvis likevel ikke uten videre kunne viske bort den biologiske fusjon som fremsto i det første møtet med kunstobjektet. Fusjonen vil kunne komme til å følge vedkommende – selv om hun bevisst motsetter seg videre interaksjon med verket og de følelser og eventuelle minner som ble aktivert.

Emosjonen må på ingen måte være hovedtema i kunstverket. Like fullt er emosjoner med på å holde elementene i interaksjonen mellom verk og betrakter sammen og prege den kroppslige stemningen i hendelsen. I kunstmøtene kan imidlertid emosjoner bevisstgjøres og nyanseres (som vi så tilløp til i *Andre kunstmøte*, og ved Annas utdyping og spesifisering av følelser i *Tredje kunstmøte*). De kan også endres slik følelsesmessig endring er vist til tidligere ved Philip og Imans holdnings- og handlingsendring i *Tredje kunstmøte*.

#### 4.3.2 DYD,<sup>165</sup> EMOSJONER OG SAMTALER

Dette å kultivere emosjoner via samtale fremsto i sin tid som en dyd som det, ifølge Platon, til syvende og sist var forbeholdt filosofene å realisere. Slik

---

**164** *Art as Experience* ble utgitt første gang i 1934. Det vil si mens *vom Kinde aus*-oppfatningen om barnets geniale, iboende kreative og positive krefter sto sterkt i innflytelsesrike miljøer preget av et såkalt ekspressivt og subjektivt danningssyn. (Jfr 5.1.1) I dag er ikke lenger dette synet hverken på barnet, kunstneren eller kunstens emosjonelle krefter tillagt samme betydning.

praksis ble eksemplifisert og samtidig tematisert i *Faidon* (Platon 380-årene f Kr). I denne teksten nedtegnet Platon dialogen mellom Sokrates og noen av vennene hans i fengselet like før den berømte filosofen måtte tømme giftbeholderen. Her diskuterte de dyd og gleder, tøylesløshet, smerter og frykt, og de belyste menneskenes ulike motiver for å anstrenge seg for å beherske sine lyster. Sokrates påpekte at handling som blir utført av frykt for represalier er lite verdt ut fra et moralsk perspektiv. Oppriktighet i moralsk relaterte spørsmål og handlinger, uten frykt for represalier eller feil svarforslag, kan derimot betraktes som renselsesriter (*Faidon* 69b i P – Bind IV:31).

Som påpekt i innledningen, hadde ikke kunstmøtebarna jeg viser til filosofstatus (0.7.1). Like fullt hevder jeg at de, ved flere anledninger, nærmet seg en interaksjonsform med paralleller til en filosoferende *holdning* og *praksis*. De stilte seg undrende og kom med forsøksvise forslag til beskrivelser av kunsten de jobbet med; ikke for å oppnå status eller unngå represalier, men for å nærme seg noe ukjent. Dette ukjente satte tidvis i gang emosjonelle bevegelser i dem og inspirerte til handling (direkte og åpenlyst forsøkt ordsatt av Omar i *Fjerde kunstmøte*).<sup>166</sup> Om kunstmøtet bidro til moralsk foredling eller fordervelse er ikke så innlysende ved første øyekast. Mohammad i *Fjerde kunstmøte* sa faktisk følgende: “Jeg var som en tyv som hadde lyst til å ta ut (bøkene fra hylla, GLØ) og kikke inni hva som var inni – bare at det var ulovlig.” Nysgjerrigheten gav ham lyst til å gjøre noe han visste var ulovlig for å finne ut mer om hva *Zweistromland* rommet. Vi kan tenke oss at han hadde en anelse om noe han gjerne ville skaffe seg bedre greie på. Ut fra et danningsteoretisk perspektiv er poenget her først at Mohammad lot seg fascinere; både av kunstobjektet og av sin egen reaksjon.

I Platons *Symposium* (fra midten av 380-årene f Kr) diskuterte Sokrates hvordan den uerfarne filosofstudent må basere sine vurderinger og sin forståelse på sine egne fysiske sansbare forestillinger – for eksempel om skjønnhet – i sin første tilnærming til kunnskap og innsikt i hva Det Skjønne faktisk innebærer (*Symposium* 210b-c-211b i P – Bind IV:161ff). Her er foreskrevet en fremgangsmåte der novisen blir anbefalt å begynne med å nærme seg ulike

<sup>165</sup> I Egil Kraggeruds oversettelse (*Faidon* i P – Bind IV:31) er det greske *areté* oversatt til (sann) moralsk kvalitet. Buck benytter det engelske *virtue* (Bluck 1955). Jeg bruker vekselvis uttrykkene *moralsk kvalitet* og *dyd*.

<sup>166</sup> Selv om jeg aldri fullt ut vil kunne vite den enkeltes beveggrunner for sin adferd, har jeg tillatt meg å omtale barna slik – ikke minst ut fra den stemning som preget kunstmøtene og deltakerne der jeg var til stede.

manifestasjoner av jordisk skjønnhet. Herfra kan han så klatre oppover i et slags skjønnhetshierarki – via den mer ærbare sjelens skjønnhet og til den skjønnhet som omfatter alle enkeltskjønnheter; den ideale og evige overjordiske skjønnhet. Sokrates hevdet, kort sagt, at veien til klokskap starter med verdsettelse av jordiske forhold, og må ta utgangspunkt i kjærlighet til det sansbart Skjønne.

Vi kan med andre ord gjenkjenne momenter i Platons filosofi som anerkjenner estetikkens potensielle verdi når målet er etisk foredling: Til tross for at han så på kroppen som sjelens fengsel og sansene som en felle og en illusjon, måtte han medgi at sansene kan bidra med ledetråder som kan hjelpe oss når vi søker etter kunnskap.<sup>167</sup> Det er kun gjennom sansenes persepsjoner at vi kan bli minnet om *Ideenes verden*; det egentlige, ideelle, endelige og *virkelig* virkelige. Når så en slik påminning først er skjedd, vil vi imidlertid være i stand til å fortsette tanken på dette ideelle og åndelige, uten å måtte støtte oss til konkrete sanseobjekter i fortsettelsen. Påminnelsen er imidlertid avhengig av sansene for å fenge oss, og problemet oppstår nærmest i samme stund. Idet vi fenges blir vi, ifølge Platon, også lett fanget – som fange av de sanselige gleder. Bluck fremsatte problemet slik: “Pleasure is not to be excluded from life *per se* detrimental to the acquisition either of ‘ordinary’ virtue or of philosophic wisdom; the point is merely that it should not be regarded as an end in itself” (Bluck 1955:150). Slik jeg bruker estetikkbegrepet, utelukker det ikke anstrengelser utover sanselig tilfredsstillelse. Det handler ikke om noe enten eller, men derimot om nødvendigheten av både-og (som *sense and sensibility*) der det ene hverken utelukker eller må være favorisert fremfor det andre.

I *Faidon* sa Sokrates at moralsk kvalitet (*areté*), utvikles i prosesser der det jeg nylig har omtalt som emosjoner gjennomgår en slags renselse (*Faidon* 69 b-c i P – Bind IV:31). I kunstmøtenes kontekst kan vi også si at *areté* omfatter moralsk ansvarlighet forstått som villighet til å svare an for sine handlinger (ytringer). Dét er, som Bluck fremholder det, noe annet enn å undertrykke emosjonene (Bluck 1955:150, note 1).

På lignende vis kan vi tenke oss at det er mulig å foredle emosjoner som måtte dukke opp i kunstmøtene, selv om det ikke her er snakk om noen renselsesrite. Det kan i første omgang tenkes å skje ved at den enkelte ut fra sitt unike emosjonelle ståsted tar utfordringen om å innta en vår holdning overfor de

---

167 R. S. Bluck 1955: *Plato's Phaedo*; “Appendix Two: On Knowledge and the Senses”.

følelser som emosjonen bevirker til, uten at emosjonen eller følelsen må være uttalt. Det handler da om å utøve kroppslig så vel som intellektuell årvåkenhet overfor det som skjer, men uten ritens symbolske prosedyre. Vi kan si det slik at denne våre årvåkenheten kan bidra til en form for fininnstilling av selvets følelserrepertoar; de følelser den enkelte har i sitt minnelager. I en pedagogisk kontekst blir imidlertid en vesentlig forutsetning og et vesentlig poeng at kunstmøtene gjennomføres på en etisk forsvarlig måte for de som deltar, – og det er verdt å påpeke at kunstmøtene ikke er terapeutisk virksomhet.<sup>168</sup>

Ensidig favorisering av filosofi fungerer dårlig sammen med avhandlingens danningssyn. Jeg vil snarere fremheve en *veksling* mellom fokus på kunst og på filosofering der de to aktivitetene tenkes å kunne utfordre så vel som å utdype hverandre. Alternativt vil jeg formulere det slik at kunstverk innebærer filosofering på flere erkjennelsesområder enn det diskursive. Dewey skrev at både kunst og filosofi beveger seg “in the medium of imaginative mind” (AaE:297). Og jeg vil legge til at det skjer ved en undrende og utforskende praksis, der kunsten så å si utgjør den helheten filosoferingen utøves innenfor.

Kunsten muliggjør videre *gjenkjennelse* og *anerkjennelse* av dialektikken mellom de motstridende følelser som en emosjon kan fremkalle i kunstverket, fordi kunst ikke er begrenset av diskursens lineære fremstillingsform. Kunst henvender seg til og får dermed “sagt” mer enn ord kan formidle. Filosoferingen bidrar til anstrengelser for å få dette “usagte” frem i Sas’ *blå* erkjennelsesområde, slik at det – i alle fall forsøksvis – kan tematiseres ved at det rettes et *søkende* lys mot disse forhold i det offentlige liv.<sup>169</sup>

4.3.3 ULIKE SYN PÅ KROPPENS BETYDNING FOR KUNSTMØTENES MÅL  
Relatert til min kontekst, fremstår den vesentligste forskjellen mellom Platons og Deweys syn på emosjonsfenomenet relatert til danning som følger: Platon argumenterte for at vi bør søke å fri oss fra alt som kan relateres til kroppen, fordi det identifiseres med et hierarkisk sett lavt utviklingstrinn. Dette stadium er det menneskenes oppgave å anstrenge seg for å legge bak seg.<sup>170</sup> Det kropps-

<sup>168</sup> Samtidig utelukker de ikke at de *kan* komme til å fungere slik i visse tilfeller, uten at det skal være intensjonen bak.

<sup>169</sup> Jfr henvisninger i 6.2.1, der Schiller påpeker betydningen av å erkjenne på flere felt.

<sup>170</sup> Senere har spesielt Kant utdypet dette perspektivet da han diskuterte menneskets moralske (dannings-)mål som det å fri seg fra det han omtalte som dets selvforkyldte uvitenhet i teksten *An Answer to the Question: “What is Enlightenment”* fra 1784.

funderte og utviklingsmessig sett laveste stadium vurderes slik sett til å være av mindre verdi sammenlignet med intellektuelle og såkalte åndelige aktiviteter. Det åndelige fremstår her som noe guddommelig utenfor individets kropp, men som noe den enkelte må forsøke å (gjen-)forene seg med. I dette arbeidet må mennesket benytte seg av sine mindre verdige kroppslige funksjoner – samtidig som målet er å fri seg fra de samme. Kroppen blir slik sett et nødvendig, innledende middel. Samtidig er kroppen noe mennesket ideelt sett skulle vært foruten. På grunn av sin situasjon, som materialisert i en kropp i verden, må mennesket benytte seg av noe materielt i sin frigjøringsprosess mot et mål som er lokalisert *utenfor* denne verden. Slik kontekstuert klinger Hegels dialektikk eksplisert i beskrivelsen av avhengighetsforholdet mellom herre og trell oss i øret igjen, men nå ut fra følgende perspektiv:

Herren trenger rett nok trellens arbeidshjelp for å realisere sitt selv. Denne interaktive bevegelsen stopper imidlertid ikke her – fordi trelleu også er avhengig av herren for å kunne realisere *sitt* selv. I arbeidet for å imøtekomme herrens ønsker, danner trelleu samtidig seg selv – i slitet og kampen for å utføre de praktiske oppgaver herren pålegger ham. Slik sett kan vi si at kroppen – som trelleu – virkeliggjør seg selv gjennom vissheten (*the knowledge*) om ideenes – som herrens – fordringer. De har igjen sitt opphav i møte mellom herrens kropps persepsjoner og en annen materiell virkelighet; denne kroppens fysiske omgivelser i verden. Perspektivet innebærer at herre og trell – som ånd og materie – ikke kan skilles, men er gjensidig avhengige av hverandre for å kunne overleve og utvikles. Det innebærer videre at kroppens realisering sidestilles med intellektets, som en parallell til Deweys argumentasjon for kroppen; for dens ulike bestanddelers betydning i utviklingen av en estetisk erfaring. Det har igjen betydning for menneskets intelligens.

Betraktes kroppens intelligens som mindre verdig, kan vi tenke oss at utviklingen lett kan bevege seg mot en overbelastning av den enkeltes psyke, slik Kants forestilling om det autonome subjekt omtalt i 2.2 så å si overgav “hiin enkelte” til seg selv og sine private forklaringer.<sup>171</sup> Trekker vi derimot verdien av kroppens intelligens, slik Dewey argumenterte for dette syn, inn i vurderingsprosessene, blir situasjonen en annen. Ved å kjenne, erkjenne og

---

<sup>171</sup> Forestillingen ble utviklet videre i protestantismens vektlegging av enkeltmenneskets ensomme tosømhetsforhold til Gud. I filosofien er temaet særlig gjort kjent ved begrepet fortvilelse i Søren Kierkegaards tekster, som i *Sygdommen til Døden* fra 1849 (i “Søren Kierkegaard. Samlede værker. Bind 13, 14 og 15”, 1994).



anerkjenne sine egne kroppslige vurderinger, gir selvet samtidig seg selv en mulighet til å kunne gjenkjenne lignende emosjonsrelaterte fenomener i møte med den Andres ytring. Idet dette gjenkjente er erkjent, som gjenkjennelig, er også muligheten for anerkjennelsen til stede; som noe selvet og den Andre “har” – som noe de “er” sammen om. Ved å anerkjenne noe av seg selv i den Andre, blir adskillelsen og en eventuell likegyldighet trolig mindre.

Platons overordnede mål for all aktivitet var sjelens frigjøring fra kroppen og dens gjenforening med den ideelle *Ideenes verden* “der ute”. Ut fra Deweys perspektiv er derimot tanke og følelse to sider av samme sak, slik vi kan tolke Hegel til å ha tematisert teori og praksis – og herre og trell – som gjensidig avhengige størrelser i sin utforming av dialektikken. Jeg har også vist til hvordan Dewey behandlet kroppens *knowledge* og *awareness* og den erfaring vi tilegner oss gjennom kroppen som likeverdig med tanken og intellektets aktivitet. Ja, tankens aktivitet er nettopp kroppslig fundert. Det handler da om et gjensidig avhengighetsforhold mellom kropp og sjel i bestrebelsene for optimal virkeliggjøring av hele menneskets potensial.

Platon viste til en *a priori*-forestilling utenfor saken, mens Hegel og senere Dewey – igjen og igjen – oppfordret leser til å gå til saken selv fremfor å søke noe opprinnelig, evig og uforanderlig utenfor materien. Slik sett er tanken biologisk; ideene kan kun fremtre for oss – som organisk, og i materie – som evig foranderlige bevegelser i samspillet mellom kroppens organer. *Samtidig* er den avhengig og påvirkelig av og dessuten i stand til selv å påvirke de omgivelser kroppen er i, og derved også en del av. Sinn og kropp knyttes til hverandre ved emosjonenes bevegelser. Disse bevegelser skjer både bevisst og ikke bevisst. De kan tilstrebtes bevisstgjort – og dermed bidra til større valgfrihet med hensyn til følelsesdominans og handlemåte. (Jfr Imans handlingsvalg og økte frihet omtalt i 2.3.1.) Erkjennelsesutvidelse kan slik tenkes å innebære nye valgmuligheter – som alternativ til å være følelsesmessig underlagt omgivelsenes innspill eller egne, tilsynelatende tilfeldige emosjonelt ladede reaksjoner. Det er noe annet enn å trene seg i å opptre som følelsesløs.

#### 4.4 EMOSJONELLE ENDRINGER OG VALG (JFR FEMTE KUNSTMØTE)

“In its beginning an emotion flies straight to its object” (AaE:76). Men – med tid kan det første øyeblikks møte og den første tids dominerende følelse forandres til sin motsats. Noe vi først oppfatter som emosjonelt positivt i forholdet til den Andre kan komme til å endre karakter, for eksempel når kjæresten vender seg til en annen som *sitt* nye objekt for *sine* hengivne emosjonelle uttrykk.

Det er alt sagt at det ser ut til at våre *selv* innebærer ulike emosjoner som alle kan tenkes å inneha sin motsats; som to sider av en mynt, men der den ene kan karakteriseres ved noe konstruktivt mens den andre siden karakteriserer noe negativt, eller i det minste som noe som oppfattes som hindring. Hva kan i så fall bevirke endring; fra motstand til medvind? Dewey fremhevet betydningen av fysisk bevegelse for å bevirke emosjonell forandring, og sa blant annet at en irritert person

is moved to do something. He cannot suppress his irritation by any direct act of will; at most he can only drive it by this attempt into a subterranean channel where it will work the more insidiously and destructively. He must act to get rid of it (AaE:77).<sup>172</sup>

Tankehandlinger synes med andre ord ikke alltid å være tilstrekkelige, og irritasjon er vanskelig å undertrykke til opphører. Derimot kan den irriterte velge å handle på forskjellig vis – både direkte og indirekte – for å uskadeliggjøre de aktiverte destruktive krefter som følger med irritasjonen. Én blant flere mulige indirekte handlingsalternativer Dewey foreslo, var å rydde et værelse. Han mente det kan vise seg som virksomt fordi den irriterte tidligere har erfart at “a certain amount of regulated *physical activity* is good medicine” (AaE:77). Vedkommende setter derfor i gang med å ordne og sortere:

He *uses* his emotion, switching it into indirect channels prepared by prior occupations and interests. But since there is something in the utilization of these channels that is emotionally akin to the means by which his irritation would find direct discharge, as he puts objects in order his emotion is ordered (AaE:77-78).

---

<sup>172</sup> Et lignende fenomen, men med motsatt fortegn, kan gjenkjennes i trangen mange av oss er kjent med som trangen til å gjøre noe – hoppe, danse, gi noen en klem – når vi overveldes av glede.

Ryddingen kan transformere følelsen som dominerte i den første aktiverte emosjon – her irritasjonsfølelsen – slik at den forandres, avsluttes og konkluderes som en estetisk handling mange vil betrakte som konstruktiv.<sup>173</sup> Handlingen, det å rydde værelset, har bevirket en emosjonell endring; fra irritasjon og til ro og tilfredsstillelse. Endringen i det ferdig ordnede rommet reflekterer nå den indre eller sjelelige, den psykiske så vel som den fysiske forandringen i den som har ryddet. Den emosjonelle forandringen fordrer da at ryddingen ikke er utført mekanisk (som ureflektert rutine). Når irritasjon slik er transformert til en følelse av å ha utført noe følelsesmessig tilfredsstillende, kan vi med Dewey fastslå følgende: “His emotion as thus ‘objectified’ is esthetic” (AaE:78).<sup>174</sup>

Slik Dewey her beskrev og tolket emosjon, situasjon og handling, forholdt han seg til sitt harmonirelaterte erfaringsbegrep her. Ut fra det perspektivet kan vi si at tema handler om å gjøre noe aktivt for å bevirke en slags balansering mellom de energier som utløses i subjektets møte med noe i sitt miljø. I flere av kunstmøtene konkretiseres hvordan barna nettopp aktiverer seg på ulike vis – også uten oppfordring – når de først er uroet og har latt seg berøre. De tegner, synger, prater, skriver; de kreerer nye situasjoner i lek og samvær der de referer til tidligere felles opplevelser så vel som til opplevelser rekonstruert ut fra den enkeltes subjektive historie. Sammen – og hver for seg – kan vi si at de slik bekrefter og utforsker (eventuelt endrer oppfatninger av) det de møter og velger å bryne seg mot (for eksempel kunstobjektet eller hverandres tegninger og/eller meninger) når de først har tillatt seg selv å være involvert. Billedlig formulert kan vi da si at de rydder i følelses- og tankelagrene sine; for å gjenopprette har-

---

**173** Som (jeg gjentar) ikke er generell, men alltid har oppstått i forhold til ett eller annet bestemt objekt i en bestemt situasjon, selv om registrering/igangsetting av irritasjonsfølelsen ikke nødvendigvis var bevisst for den angjeldende da det først skjedde. Et eksempel her kan være Philips første tilbaketrekking i *Tredje kunstmøte*. Philips omgivelser kunne registrere effekten av hans følelse fra “høyre side” i Sas, Figur 3A. Hvilke koplinger i guttens emosjonelle system som var aktivert i forhold til hvilke minner som ble aktivert hos ham, forble ukjente for oss andre – og kanskje også for Philip selv.

**174** Selv om Dewey omtalte tenkning som handling, og neurologer i dag kan påvise endringer i fysiologiske bevegelser i kroppen når vi tenker, ser det ut som om Dewey nettopp retter lesers oppmerksomhet mot betydningen av at handling her må skje som det Hegel omtalte som negasjon. Noe må ytres – ut av kroppen – for å skape en endring. Endringen i dette tilfellet handler om emosjonell endring, endring av følelsens bevegende retning. Bevegelsen kan samtidig betegnes som dannende i den forstand at den det gjelder ser ut til å få trening i å takle sine egne (i alle fall tilsynelatende) mer og mindre tilfeldig oppståtte og uønskede emosjoner ved å foreta seg noe.

moni, men også for å finne og dermed kanskje finne ut av ting. Dermed synliggjøres også erfaring som utforskende, utprøvende prosess.

I de følgende avsnitt vil jeg vise til en litt annen bearbeidingsform enn Deweys ryddeforslag. Eksemplet kan betraktes som en konkretisering av noe av det som tenkes å være virksomt i Sas slik den er spesifisert ved hjelp av “følelsepåren” i Figur 3A. Fremstillingen er ett blant flere eksempler på forestilte tolkningsmuligheter i situasjoner der kunstverk kan tenkes å innvirke i kunstmøteaktørenes liv. Hovedperson her er Sol i *Femte kunstmøte*, sammen med maleriet *Håret flettes*. I det følgende tolker jeg den gjengitte kunstmøtehendelsen ut fra forestillingen om det jeg vil kalle “følelsepåret” *enhet-adskillelse*. *Femte kunstmøte* viser også hvordan kunstmøtebegrepet kan implisere noe som skjer med barna utover deres første fysiske møte med kunsten; hvordan tidligere kunstmøter kan aktualiseres på nytt flere år senere og være virksomme momenter i senere kunstutøvende prosesser.

#### 4.4.1 ANERKJENNELSE OG TILHØRIGHET

Sol i *Femte kunstmøte* hadde tilegnet seg en ferdighet hun selv vurderte som verdifull. Hun hadde lært å flette. Ferdigheten hadde hun lært seg på egen hånd, trolig ved å observere andre som flettet. Dernest hadde hun prøvd seg frem, feilet, observert på ny og så oppdaget at det ikke bare var snakk om å “snurre” håret, men at man brukte “tre hårgrupperinger” som ble plassert i forhold til hverandre på en bestemt måte for å få frem flettemønsteret.

Hårflettekunsten tilhører en statussfære som riktignok først kan synes upretensiøs og tilforlatelig. Blant mange jenter i grunnskolealderen var og er det flere steder moderne å arrangere håret sitt i mange småfletter, inspirert av afrikanske kvinners tradisjonelle hårmote. For disse jentene er det med andre ord viktig å kunne flette, eller å ha en som kan hjelpe seg med flettingen. Hårfletting er en aktivitet kvinner i alle aldre tidvis gjør på – og dermed for – hverandre. Samtidig småpludrer de gjerne om løst og fast, men også om livets vesentligheter; forhold de selv vurderer som betydelige. Å flette eller bli flettet er derfor en handling som innebærer en form for gjensidig anerkjennelse, og der oppfatningen om hvem som er den som gir og den som får kan variere. Det kan være like mye status å bli tiltrodd oppgaven med å flette en annens hår som å være den som håret flettes på.

Emosjonelt sett kan vi si at fletteaktiviteten handler om følelsen av tilhø-

riighet. Om Sol relaterer flettesituasjoner til Figur 3As “høyre” eller “venstre side” influerer på hvordan møtet og minnet om møtet påvirker hennes videre selv-skaping. – Sol gjorde selv et valg her. Vi kan tenke oss at Sols valg av fokus allerede har hatt betydning for hennes måte å handle på i situasjoner som har minnet henne om hendelser knyttet til det å flette håret.

Selve handlingens helhet (det å flette håret på hverandre samtidig som det blir snakket om de forskjellige temaer) utgjør en mulig estetisk erfaring der selve produktet – en ferdig flettet frisyre – vurderes som attraktiv, i tillegg til selve aktiviteten. Sol viste til det jeg definerer som styrkende, positive følelser. Vi kan tenke oss at hun sa til seg selv: “Jeg klarte det, – og det til og med uten hjelp!” Men vi kan tenke oss at hun også berørte såre, vanskeligere følelser – om enn i mindre grad. “Jeg fikk ikke hjelp av mamma til å lære å flette fordi hun ikke kan gjøre det selv, – til tross for at hun er voksen og fra Eritrea der *alle* kvinner er flinke til å flette.” Eller: “Det er leit at mamma’n min skadet armen slik at den aldri blir helt i orden igjen”.

Sols ytring vant tydelig gjenklang i de andre barnas minner og følelser. De ble berørt, og bad om å få vite mer. De stilte spørsmål og nikket gjenkjennende da Sol beskrev hvordan moren, som barn, falt og skadet seg. Og de sendte hverandre stumme, men “bekreftende blikk” da Sol viste til begrensningene dette fikk for morens mulighet til å bruke hånden.

#### 4.4.2 SOLS VALG OG NOEN TENKTE ALTERNATIVER

Sols betroelse ble gjenstand for utveksling av forståelse og sympati i barnegruppen. Handlingen var i utgangspunktet et *vågestykke* for Sol i rollen som fortelleren: Ville hun bli møtt med sympati og forståelse hvis hun sa dette, eller ...? Hvordan omgivelsene responderte på det hun sa, var av betydning for hvordan erfaringen herfra ble lagret og senere kan memoreres og påvirke Sol i fremtidige situasjoner. Hadde stemningen og/eller det generelle forhold mellom barna som snakket sammen her i utgangspunktet vært mindre inkluderende, kunne flere ting skjedd: Sol hadde kanskje ikke sagt det hun sa. Et annet *tenkt* alternativ kunne vært at de andre barna avfeide hendelsen eller, i verste fall, ertet og støtte henne fra seg fordi hun har en handikappet mor. Sols forhåndsvurdering *kunne* ha resultert i at hun valgte å ikke dele opplevelsen med de andre – av frykt for å bli avvist eller uthengt.

Oppfordringen om å si noe om et kunstverk som hun likte, førte til at Sol refererte en erfaring som innebar muligheter for eksponering av et vidt emo-

sjonelt register. Hvor langt hun var kommet i sin egen ferdighetsbeherskelse i forhold til å mestre hårflettekunsten da hun så *Håret flettes* første gang, sa hun ikke noe om. Kanskje hadde hun allerede lært seg å flette, – eller var hun i ferd med å lære seg kunsten på det tidspunktet? Sistnevnte ville da si at hun var midt oppi en motstandsfasen: Vi kan tenke oss at hun prøvde seg, men foreløpig enda ikke helt mestret ferdigheten. Eller kanskje hun nettopp hadde lært seg å flette og nylig hadde hatt anledning til å takke nei til tilbudet om hjelp? Vi kan også forestille oss at Sol ble overveldet av minnet om sin handikappede mor, og at dette minnet ble ledsaget av andre følelsesbestemte kvaliteter. For eksempel kan vi tenke oss at bildet aktiverte lagrede minner fra mange situasjoner hun selv hadde vært del av eller i det minste vitne til – og dermed følelsesmessig involvert i. Det kunne vært situasjoner lagret som emosjonelt problematiske som følge av morens handicap. I så fall kan vi tenke oss at persepsjonen av *Håret flettes* aktiverte minner som innebar stemninger kjennetegnet ved ord som savn, sårbarhet, ensomhet og dertil kanskje følelse av utilstrekkelighet, ikke-mestring, og – dermed – sinne. Hvis bildet rørte ved hukommelsesområdene for disse følelsene og de ble de dominerende, kunne vi sagt at Sols kunstmøte først og fremst kom til å bidra til å forsterke en destruktiv prosess. Vi kan da tenke oss at prosessen bidro til å svekke selvbildet hennes ved at hovedinntrykket fra kunstmøtet ble lagret som en form for bekreftelse på en følelsesbestemt, destruktiv måte å se og vurdere livet på. (Jfr 3.3.3) Neste gang hun da kom til å se, høre eller lukte noe som igjen minnet om flettetilegnelsesprosessen og/eller besøket i Nasjonalgalleriet, kunne følgende skje: De vonde minnene kunne bli ytterligere forsterket i ikke-opbyggelig retning så fremt hun ikke, i løpet av møtet, ble utsatt for andres alternativt pregede innspill. En annens ytring *kunne* jo komme til å snu en slik nedrivende selvoppfatningsprosess til noe oppbyggelig – .

Hvilke persepsjoner og dermed emosjoner som ble rørt ved utover den første, faktiske visuelle persepsjon og hvordan Sol kom til å benytte disse, var det umulig å forutse fullt ut. Dette til tross for at man, spesielt med nært kjennskap til jentas biografi og generelle væremåte, kanskje med en viss sannsynlighet ville kunne si som så: “Den jenta snur alt til det positive. Ser hun dette bildet vil hun bli minnet på den gangen hun stolt takket nei til å få hjelp til lære å flette fordi hun allerede hadde lært seg det på egen hånd! Bildet vil minne henne om en utfordring hun mestret!” Alternativt kunne en annen komme til å

si: “Å, hun benytter enhver anledning til å trekke frem den syke mora og prøve å vinne sympati og forståelse for egen utilstrekkelighet, – som at hun egentlig hadde trengt ekstra hjelp av en utenfor familien til å lære seg noe så enkelt som å flette håret!” Eller: “Hun blir så sint – spesielt når det er noe hun ikke får til. Da skylder hun på andre.”

#### 4.4.3 SELV-BEKREFTELSE I KUNSTMØTER

Poenget med eksemplet er at den eritreisk-norske jenta så bildet, lagret det og tok det frem igjen ved en gitt anledning der hun brukte det aktivt til å bekrefte seg selv overfor seg selv, medelevene som var til stede og undertegnede. Selvbekreftelsen ble realisert på nytt – og dermed styrket – da hun aktiverte dette minnet ved å sette ord på erfaringen sin. Måten hun uttrykte seg på er ikke uvesentlig her: Sols påstand om at håret “flettes av”, ble fremført bestemt og med sikkerhet uten å være påtrengende eller prangende. Den lille nølingen og senking av stemmestyrken da hun svarte på medelevens spørsmål om fakta rundt morens arm, tolket jeg videre som nok et uttrykk for at dette hadde Sol reflektert over før. Vi kan si at refleksjonen over det som hadde skjedd, hadde ført til at Sol reagerte anerkjennende overfor opplevelsen og sine egne følelser. Disse var knyttet til flere selvopplevde situasjoner som ikke hadde fått utvikle seg til sentimentalitet (for eksempel som følgende: “Se på stakkars meg. Jeg hører ikke til blant de andre fordi jeg ikke kan flette”).

De to gjengitte erfaringsprosessene Sol har gjennomgått (den første som 2. klassing i Nasjonalgalleriet, den andre i samtalen cirka to år senere), tok begge utgangspunkt i et kunstmøte der eksemplets hovedperson, Sol som 2. klassing, ble presentert for et kunstverk sammen med klassekameratene. Dette første møtet med bildet satte i gang en prosess som ble konkretisert ved interaksjon mellom jentas biografi, motivets tema og den stemning som oppsto i møtet dem imellom. I perioden mellom det første og det andre kunstmøtet – da bildet ble omtalt i samtale omtrent to år senere – hadde hun samlet seg mange nye inntrykk og gjort seg mange erfaringer preget av ulike kvaliteter. Disse bidro til at hun gjorde et bestemt valg. Sol brukte *dette* bildet som *eksempel* på noe hun vurderte som særlig verdifullt i valget mellom flere kunstmøter da hun ble bedt om å fortelle om et kunstverk hun likte. Erfaringen fra kunstmøtet gjort i 2. klasse ble brukt aktivt og bevisst i en ny dannelsesprosess-sekvens. Ved at hun tok utfordringen og ytret seg, gjorde Sol rede for sine personlige krefter (*powers*) i en formalisert form; diskursen. Vi kan si at Sols

minne hadde sin rot i en opplevelse fra noe som opprinnelig var emosjonsaktivt og som fremdeles aktiverte følelser – også blant de andre kunstmøteaktørene, om enn ikke de samme følelsene eller i samme grad. Maleriet *Håret flettes* var medspillende del – men som fysisk fraværende interaksjonspartner – i dette andre kunstmøtet. Selv om det ikke var fysisk til stede, bidro maleriet til Sols bekreftelse av noe ved seg selv. Samtidig fikk de andre noe nytt å tenke på, og noe nytt å relatere til sine egne livs utfordringer.

Emosjonene vil aldri være identiske for to subjekter. Det er slik fordi det enkelte menneske “alltid allerede” har lagret minnet fra en situasjon begge kan ha vært til stede i – sogar samtidig – , men der hver især har vært til stede ut fra sin unike forhistorie. Derfor er hendelsen i situasjonen oppfattet og lagret på individuelt vis. Ved at de så å si bringes frem, vises til og forsøksvis tematiseres, kan emosjonelle bevegelser like fullt bidra til at de involverte kan gjenkjenne noe av det den Andre sier og gjør. Det skjer når vedkommende relaterer den Andres historie til sine egne, gjerne uuttalte, opplevelser ved de følelser påminnelsen aktiverer.







## KAPITTEL 5

### KUNSTVERK ER DANNING I GRENSELAND

I dette kapitlet forsøker jeg å samle noen tråder. Samtidig vil jeg poengtere hva jeg oppfatter at min fordyping av teori og empiri har utviklet seg mot, ut fra de teoretiske tekster jeg hadde valgt for avhandlingsarbeidet. Jeg spesifiserer et perspektiv der danning oppfattes som dialektiske bevegelser mellom minner og trangen til å eksperimentere. Fenomenet kan tidvis omtales som bevegelser mellom erindring og erfaringsutprøving der gjenkjennelse og energien som aktiveres i møte mellom fascinasjon og anstrengelse kan utløse glede og entusiasme over det å være til, og respekt for det livet kan by på – av godt og av vondt. Dette perspektivet søker jeg å oppsummere ved å belyse teoretiske momenter ut fra *Tredje kunstmøte*. Momentene vil også bli vist til, som “argumenter” for kunstmøtenes relevans som aktivitet i grunnskolen – og sett i relasjon til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97, Generell del* – slik dette omtales i siste del av kapittel 6.

#### 5.1 ET INTERAKTIVT, TRANSFORMATIVT SKRIK

I dette avsnittet starter jeg med å gå tilbake til kapittel 1s omtale av danning og erfaring som dialektiske fenomener for å utdype hva jeg mener med et dialektisk fundert dannelsesperspektiv. Men først litt historikk:

Pedagogikken påvirkes av historiens ulike forestillinger om hva et menneske beskrives som. Ble barnet oppfattet som et tomt kar – eller som en slags *tabula rasa* (latin: tom tavle) – var det lærerens oppgave å fylle det med kunnskap. Ble derimot det lille barnet betraktet som et stumt geni, et frø som kun trengte vann og *litt* gjødning for å vokse og blomstre, gjorde de voksne best i å påvirke det minst mulig for ikke å skade barnets unike potensial.<sup>175</sup> I tradisjonen etter Dewey er Rorty blant dem som har argumentert mot forestillingen om at hvert individ har en egen indre, unik og uforanderlig kjerne (RR).<sup>176</sup> I denne avhandlingens kontekst blir det meningsløst å *ikke* kunne referere til noe selv eller subjekt. Jeg snakker imidlertid om at subjektets selv dannes ved at det aktivt tar del i prosesser på en måte som kan gjøre det til noe gjenkjenn-

bart og spesielt. Hva dette subjektet kan hevdes å bestå av og hvordan forhold mellom subjektets ulike bestanddeler er – kan derimot diskuteres. Fremfor å vise til en fast, entydig kjerne, viser jeg til menneskets mulighet til å bestå av flere selv; som ulike sider som fremkommer avhengig av omgivelsene.<sup>177</sup>

### 5.1.1 SUBJEKTETS SELV-SKAPENDE PROSESSER

Som Hegels tekster er også Deweys tekstinnhold fjernt fra forestillingen om barn som tomme tavler som fylles, men også langt fra ideen om “det stumme geni” eller om en fast og uforanderlig, indre kjerne. Ideen om barnet som det ekte, det opprinnelige og stumt geni er knyttet til et såkalt ekspressivt danningssyn. Ut fra det, tenkes enkeltindividet å realisere sin indre kjerne ved å eksponere seg overfor den Andre og verden, gjerne både hemnings- og motstandsløst. Et slikt danningssyn er ikke rettet mot interaksjon, men sentrert om enveiskommunikasjon fra subjektet og ut i subjektets omverden. Formen og innholdet som eksponeres er forhåndsdefinert ved den enkelte kjerne- iboende kvaliteter. Den pedagogiske konsekvensen av et slikt perspektiv

---

**175** David Hume (1711-1776) omtalte det nyfødte barns sinn som en *tabula rasa*, som motforestilling til René Descartes' (1596-1650) argumentasjon for at mennesket var født med visse ideer, blant annet ideen om Gud. I sin erkjennelsesmodell, som han presenterte i *En undersøkelse av moralens prinsipper* fra 1751, hevdet Hume sansenes primat med hensyn til idéutvikling og refleksjonsuttrykk, og dermed sansenes betydning for utviklingen av menneskets moral (Hume 1975).

Forestillingen om det lille barnets genialitet (ofte omtalt sammen med ideen om “de primitive” eller udannede menneskers genialitet), ble særlig forfektet blant pedagoger og kunstnere rundt forrige århundreskifte (den såkalte utfoldingspedagogikken). J.-J. Rousseau ble ofte tatt til inntekt for et slikt syn. Hans bok om oppdragelse av gutten Emilé fra 1762 kan kalles en kanon innen pedagogisk litteratur (Rousseau 1962). Den ekspressive danningstradisjon knyttes gjerne til den kulturhistoriske epoken kalt romantikken. Den falt sammen med en gradvis tradisjonsendring vedrørende synet på menneskets karakteristika og plass i verden. Den katolske kirkes forestilling om at ethvert menneske hadde en (guddommelig) felles kjerne, ble gradvis endret mot tanken om at hvert enkelt menneske var et unikt og autonomt vesen. Innen diskusjoner i tysk åndsvitenskap forfektet blant andre Fichte og Schelling forestillingen om menneskets indre som en spesiell skaperkraft og dømmekraft (jfr fotnote 5). Fra å se mennesket som et ufullstendig eksemplar av et fullkomment, hinsidig menneskeideal, rettet romantikerne fokus mot menneskets indre som åsted for det sanne og det ideale.

**176** Løvlie modererer sin uttalelse om selvet og kjernemetaforen slik: “Selves that are situated in diverse contexts and interaction replace the traditional core self, the one and only self, so to speak” (Løvlie 2002:481).

**177** Jeg ter meg for eksempel anderledes overfor en tjenesteivrig parkeringsvakt og min nabos barnebarn. De to får frem ulike sider ved meg; ulike måter å agere på som gjør at jeg oppfattes ulikt av de to.

er at den enkelte i vesentlig grad burde få ufolde seg mest mulig uavhengig av påvirkning fra omverdenen.

Dewey benyttet seg ikke eksplisitt av begrepet danning da han beskrev sin kunstteori, og han var mer opptatt av hva erfaringene utgjør og bevirker enn av hvem som gjør erfaringene eller hva selvet er. Jeg har søkt meg frem til steder i *Art as Experience*-teksten der termen *the self* eller dets “nære slektninger”, for eksempel *selfhood* – men også *personality* og *individuality* – er brukt.<sup>178</sup> Dewey brukte først og fremst ordet *self* i kapittel IV og XI. I det første av disse kapitlene tematiserte han hvordan man kan beskrive den prosessen som skjer når det han kalte en ekspressiv handling gjennomføres; hvilke momenter og stadier “the act of expression” innebærer. Uttrykkshandlinger som blir beskrevet her, beveger seg fra noe ubestemmelig, uavklart – “an impulsion” – og til “an expression” som så kommer til å være med å utgjøre en erfaring som “calls the whole self into play” (AaE:58).

Det selvskapende moment innebærer at noe som i utgangspunktet ikke var definert, tillegges mening. Dermed utvikles samtidig innsikt – som bevisst forståelse – ved at noe avgrenses, spesifiseres og dermed bestemmes som *uttrykk*. Skillet mellom uttrykk og det vi kan betegne som *inntrykk* i samme prosess, fremstår ikke som endelige avklart her. Derimot er det snakk om *perspektivvekslinger* eller ulike måter å beskrive et hendelsesforløp på, avhengig av hvorfra og når man punktuerer og derfra forsøker å omtale det som skjer – som en veksling mellom subjekt- og objektposisjon. Subjektet møter og interagerer med omgivelsene for å overvinne hindringer og så gjenopprette seg selv – få seg selv tilbake – og bli helt igjen. Når det er gjennomført, er det ikke lengre identisk med seg selv slik subjektet var *før* det involverte seg med omgivelsene. Dewey formulerte seg blant annet på denne måten om dialektiske prosesser:

The self, whether it succeed or fail, does not merely restore itself to its former state. Blind surge has been changed into a purpose; instinctive tendencies are transformed into contrived undertakings. The attitudes of the self are informed with meaning (AaE:59).

---

<sup>178</sup> I *Filosofiske undersøkelser* trakk Wittgenstein sammenligninger mellom likheter ved forskjellige språkspill og gjenkjennbare trekk blant slektninger (Wittgenstein 1997:§ 65-67).

Her beveger subjektet seg fra en tilstand dominert av uavklarede tendenser og til en tilstand der det er “informed with meaning”. Ubestemmelig, målløs aksjon er da omgjort til intendert bevegelse; til handling som går i én bestemt retning. Via en bevisstgjørende transformasjonsprosess medvirker *det i utgangspunktet uavgrensede* – og dermed *ennå ikke egentlige* – i subjektet til kreering av seg selv i sin egen selv-skapende prosess (ÅF kapittel IV). Subjektet kan blant annet karakteriseres ved de holdninger som fremkommer ved at de konkretiseres i handlingen som utføres. De er med å utgjøre en del av det som subjektet synliggjør seg ved, og som dermed er en del av dets biografi.

Som kunstneren, ytrer barna seg ved å skape nye uttrykk, ofte med utgangspunkt i at de kopierer det aktuelle kunstverk. Dette kan kalles tolkning i hverdagstalen. Uttrykkene er ikke alltid tolket diskursivt. I motsetning til en profesjonell kunstkritiker, benytter barna en ny, men ikke nødvendigvis begrepsavgrenset uttrykksform. Småskolebarn kombinerer ofte tekst – gjerne kun enkeltord – og tegning før de lærer seg lese-skrivekunsten (Danbolt 1993). Dette fremstår gjerne som forsøksvis symbolskaping, men kan også kategoriseres som renere poetiske uttrykk. Med renere mener jeg her at de ikke må være forsøkt kombinert som språklige begreper satt i system ved hjelp av regler. Barna i kunstmøtene ytrer seg også ved tilpasset bruk av kunstkritikerens tolkningsform når de beskriver det de ser og forsøker å sette ord på det de opplever i møte med kunsten. Dermed begrepsfester de noe de har latt seg gripe av i den Andre på eksperimenterende vis. Det vil med andre ord si at fremfor å fremheve transformasjoner i kunstmøtene som noe som bevirker bevegelse i én avgrenset retning og innen én bestemt form, vil det som skjer i fortsettelsen kunne komme til å bevege seg i flere retninger.

### 5.1.2 TILSKYNDELSER – SOM BERØRER OG FASCINERER

For å gå tilbake til begynnelsen igjen: Dewey uttalte seg om prosesser i kroppen som iverksettes for å opprettholde livet da han snakket om hvordan uttrykk oppstår og utvikles fra sin mest elementære form. Denne type prosesser benyttet han som utgangspunkt for å beskrive sitt estetisk funderte erfaringsbegrep. “Impulsion from need starts an experience that does not know where it is going” (AaE:60). Tilskyndelsen bevirker en innskytelse forstått som drevet av noe foruroligende; ett eller annet oppfattet som *utilfredsstillende*. Fenomenet kan lignes med noe som er i ubalanse, i en urolig tilstand. Så lenge tilstanden ikke er i ro, tilstreber, ja, nærmest presser dette urolige på

for å komme frem og virkeliggjøres. Selve ordet *expression* er sammensatt av forstavelsen *ex* (eks-, ut) og roten *press*. Det er snakk om en utadrettet bevegelse *for å bringe uro til opphør*, – for å (gjen-)opprette en harmonisk tilstand.

Med hensyn til spørsmålet om hvordan en erfaringsprosess kommer i gang og utvikles i møte mellom kunstobjekt og betrakter, brukte Dewey uttrykket *to be fascinated*; å tillate seg å la seg fascinere. Dette, at jeg oversetter *to be fascinated* med “å la seg fascinere” fremfor “å bli fascinert”, antyder at fascinasjonen da innebærer noe mer enn et viljeløst blaff. Idet man har latt seg fascinere, har det allerede skjedd en form for vurdering som bevirker en form for “tillatelse” og intensjonsbestemmelse for fortsettelsen i den fascinerte. Fascinasjon innebærer samtidig en slags aksept av at noe i kunstverket berører fordi det *angår* meg, om enn foreløpig på ubestemmelig vis. Herfra kan nysgjerrigheten som fascinasjonen frembringer komme til å bli tatt vel imot; fascinasjonen aksepteres og forfølges med interesse. Men en berøring kan også neglisjeres, benektes eller motarbeides – selv om denne tilbakeholding eller direkte motarbeidende holdning over tid kan komme til å endres.

Berøring kan relateres til billedbetrakterens for-dommer. Vi kan tenke oss at disse fordømmene er basert på følelsesdominerte erfaringer. Følelser er således av betydning for hvordan den berørte og fascinerte betrakter griper kunstverket an. I *Fenomenologien* snakket Hegel om å gripe sannheten (*das Wahre zu ergreifen*).<sup>179</sup> Og han skrev videre at han søkte “å gripe det sanne gjennom distinksjonen mellom noe *uvesentlig* og et *vesen* mot-satt dette *uvesentlige*” (ÅF:89/PhG:105). På norsk bruker jeg verbet *å gripe* sammen med uttrykket *berøring* når jeg forholder meg til følgende spørsmål i fortsettelsen: Hva innebærer det når jeg sier at en kunstbetrakter berøres; går det an å si at betrakter berøres på forskjellige måter, og i tilfelle hvordan? Dette vil jeg utdype i 5.2.5.

Ikke alle barn berøres i kunstmøtene, i alle fall ikke innledningsvis. Det kan være mange grunner til det. Oppmerksomheten deres kan være så fylt av andre ting at de ikke har kapasitet til å forholde seg til noe nytt der og da. Det de

---

<sup>179</sup> Hegel avsluttet kapittel I med å si at han, slik jeg ser det, på et vis griper sannheten: “ich nehme so es auf, wie es ein Wahrheit ist, und statt ein unmittelbares zu wissen, *nehme ich wahr*” (PhG:92) – “og i stedet for at jeg har kunnskap om noe umiddelbart, så *persiperer jeg*” (ÅF:81). Ut fra mitt perspektiv er det med andre ord utvilsomt snakk om en form for aktivitet, og ikke kun noe vi, som Dewey skrev i sin ungdom, bare “er i” (Dewey i McD i, jfr fotnote 44 og 135).

avledes av, handler da gjerne om følelsespregede forhold; fra noe de har opplevd i skolegården til ett eller annet som de gleder eller gruer seg til. Det kan også hende at de simpelthen er sultne. Enkelte kan også – helst via andre – ha gjort seg opp en mening på forhånd, som at “kunst ikke er noe for meg”.

Det å være til stede der kunstmøte-*prosedyren* realiseres (0.7.2) – innen rammen for *forutsetningene* for kunstmøtepraksis (0.6.1) og i samvær med klassekameratenes og deres ytringer underveis – vil imidlertid kunne føre til forandring; til holdnings- og forventningsendring hos den som først er kritisk eller likegyldig. Philip og Imans endrede holdninger fra *Tredje kunstmøte* er eksempler på dette. (Jfr 1.1.3) Vi kan forestille oss at Anna, Philip og Iman hadde en forventning om å kunne gripe – og alle tre grep – etter noe. I motsetning til Philips første reaksjon hadde trolig Anna i utgangspunktet en slags forventning om å kunne gripe en eller annen form for ny innsikt, at hun kunne nå frem til noe som kunne fungere berikende. Jeg kan ikke si at forventningen i Anna nødvendigvis var bevisst reflektert i utgangspunktet. Men den var såpass dominant at den medvirket til hennes handlingsvalg. Det førte igjen til nye valg av betydning for utviklingen av Annas selv; for hennes anledning til å bevisst være med å utforme og dermed bestemme sin egen biografi.

Den som utfører uttrykkshandlingene Dewey i første omgang snakket om, opererer ikke i noe ingenmannsland, men i og med det miljø vedkommende er *i og en del av*. For å understreke betydningen og avhengigheten av samspillet – interaksjonen – mellom *a live creature* og dets omgivelser, sa han følgende:

The epidermis is only in the most superficial way an indication of where an organism ends and its environment begins. There are things inside the body that are foreign to it, and there are things outside of it that belong to it *de jure*, if not *de facto*; that must, that is, be taken possession of if life is to continue (AaE:58-59).

Eksemplifisert ved henvisning til mennesket, viste så Dewey til at overlevelsesbehov og -strategier forekommer på ulike skalaer; fra luft og mat til venner og institusjoner. Det er med andre ord snakk om ytre ting vi trenger for å overleve og for å fungere i vår kultur (AaE:59). Dertil handler det om ting (*things*) “der inne” i kroppen; om noe der som Dewey omtalte som fremmed. Her ønsker jeg å spesifisere og avgrense meg i forhold til Dewey. I sitatet uttalte han seg rett nok om organismer utover menneskets, mens jeg forholder meg



ekspisitt til menneskekroppen. Skillet mellom det ytre og det indre handler da om huden. Huden er den overflaten som avgrenser legemet fra omgivelsene.<sup>180</sup> Snarere enn å si at det er snakk om noe fremmed innenfor denne avgrensnings-hinnen, vil jeg si at det som er “inside the body that are foreign to it” ikke kan være fullstendig fremmed for den *helheten* menneskets *kropp*, inklusive dets *mind*, utgjør. Vender vi tilbake til berøringsmetaforen, kan det sies at det “noe” som berøres og dermed griper og rører tilbake – for eksempel i kunstobjektets betrakter når vedkommende involverer seg i kunstutøvelser – det “noe” er ikke totalt fremmed for vedkommende som helhet. Med helhet menes den avgrensede organismen som utgjør *body-and-mind*-helheten jeg tenker meg at utgjør subjektet. Dette noe er imidlertid ikke kjent – som noe tenkt – all den tid det ikke er bevisstgjort og dermed erkjent i den aktuelle kontekst. Ut fra det jeg har sagt tidligere, kan det imidlertid være *kjent på en delvis uavgrenset måte*. Dermed kan det komme til å vekke følelser som er kjente, men ikke bevisst erkjente. Det kan registreres som noe *gjenkjennelig, uten at det defineres*. Samtidig er dette ubestemte noe som er kroppslig virksomt. Jeg forstår det slik at det er dét Dewey betegnet som noe fremmed – det som jeg snarere vil betegne som noe av det ikke bevisstgjorte – som trer i bevegelse her. Det er denne mulige forbindelsen mellom det ikke erkjente, men like fullt sansbare, som virker og i sin tur kan komme til å påvirke videre handlingsforløp. Det *minner om* noe som oppleves som både kjent og ukjent på samme tid. Av den grunn kan det føles som noe som angår den som opplever å bli påminnet. Slik påmin-

---

**180** I det 21. århundres høyteknologiserte samfunn forbauses vi stadig i mindre grad over en annen form for “utvasking” av skillet mellom mennesket og dets omgivelser. Skillet mellom hvor den opprinnelige *organism as a whole* slutter og *the environment* begynner er utydeligere i dag, men på annet vis enn på våre fjerne forfedres tid. Sankere og jegere fornemmet sitt miljø, for eksempel de meteorologiske forhold, mer direkte oppmerksomt på sitt sanseapparat enn vi gjør. De forholdt seg mer direkte fordi de levde i en helt annen primærkontakt med naturen som omgav dem. Over tid hadde de lært seg å tolke og spille *med* fremfor *mot* naturkreftene for å overleve.

Vi har derimot kultivert store områder av naturen, ofte i betydningen temmet slik at vi mener å ha tilegnet oss kontroll over. Videre har vi som art utviklet ulike tekniske hjelpemidler som støtte og/eller erstatning for deler av kroppen vår. Slike kunstige legemsdeler opptar stadig mer av miljøet i våre egne fysiske kropp. Dette skjer på radikalt anderledes vis enn våre fjerne forfedres nærkontakt med *sitt* naturlige, nære miljø. Vi benytter artefakter som blindestokk, briller, pace-maker og andres transplanterte organer, og vi bruker mobiltelefon og PC med internett-tilkopling. Grensen mellom meg og mine omgivelser, mellom meg og artefaktene jeg daglig benytter som utvidelser av ulike organer som utgjør meg og min kropp (*the whole organism*), synes slik sett stadig mindre tydelig.

nelse fører til en uro som kan innebære uforutsigbare handlinger i fortsettelsen.

Jeg avgrenser meg fra det jeg tolker som Deweys perspektiv i sitatet over ved at jeg erstatter “fremmed” med “noe kjent, men ikke erkjent” – med noe som derfor foreløpig ikke er gitt mulighet til å bli anerkjent i de kunstutøvelser som kunsten bidrar til å sette i gang. Ett av kunstens karakteristika er nettopp at den kan aktivere minner om noe, om noe som dertil kan vise seg å være særlig dannelsesvirksomt når det enkelte barn søker å nærme seg de deler av seg som – inntil de erkjennes – kun er mer og mindre vagt kjennbare. Slik sett fungerer kunstutøvelsene som *topoi* der blant annet kroppslig lagrede erfaringer som ikke behøver å være bevisstgjorte for subjektet aktiveres. De inngår i prosesser som kan, men ikke må, føre til transformasjoner og avgrensninger som gjør hendelsen og aktiviteten der til en bevisst erfaringsdanning.

### 5.1.3 FRA TILSKYNDELSE TIL INTENSJON

Dewey beskrev også prosessen som skjer når *the live creature* uttrykker seg, slik:

The need that is manifest in the urgent impulses that demand completion through what the environment – and it alone – can supply, is a dynamic acknowledgement of this dependence of the self for wholeness upon its surroundings. (. . .) [t]he impulse also meets many things on its outbound course that *deflect and oppose* it. In the process of *converting these obstacles and neutral conditions* into favoring agencies, the live creature becomes aware of the intent implicit in its impulse (AaE:59, min fremheving).

At Deweys *self* først kan bli seg selv og sin egen intensjon bevisst ved at det interagerer med noe som står det i mot, ble tematisert i 1.1.3. På det innledende stadium – der “[I]mpulsion from need (. . .) does not know where it is going” (AaE:60) – er det enda bare snakk om en ureflektert bevegelse *i og på vei mot* en ikke-bevisstgjort, en ubestemmelig, men anderledes tilstand. En handling blir først intensjonal på grunnlag av at det opprettes en eller annen form for relasjon og interaksjon mellom organismen og miljøet rundt, der miljøet innebærer en viss motstand: “resistance and check bring about the conversion of direct forward action into re-flection” (AaE:60). I praksis, og relatert til kunstmøtene, synes overgangene glidende her. Det vesentlige ser imidlertid ut til å være at barna selv registrerer at noe skjer som angår dem, om det så

ender med at de ikke ønsker å involvere seg sammen med de andre. Like fullt vil de, på ett eller annet nivå, registrere at de er utsatt for ett eller annet.

Når bevegelsen som startet med en uavklart tilskyndelse utvikler seg til et reflektert uttrykk der *mind*, emosjoner, minner og erfaringer er involvert, har det allerede skjedd en form for “tolkning”; som en form for “vurdering” på ikke intellektualiserte områder. Ifølge Dewey er det slik at “the live creature becomes aware of the intent implicit in its impulsion” (AaE:59). Denne intensjonen kan oppfattes uten at den begrepsfestes. Med andre ord kan det se ut til at der er en hensikt implisitt i tilskyndelsen; at intensjonen så å si kan plasseres i kroppen et eller annet sted – uten at bevisstheten er involvert. Med Hegel kan vi betegne dette ubestemmelige som noe abstrakt. Det ser ut til å handle om ett eller annet som ikke er satt på begrep, om noe som ikke er gitt form og dermed bevisstgjort; om det som ennå ikke er satt i relasjon og dermed tillagt en sammenheng. Dette fremstår som motsatt til det konkrete som gjenkjennes i helhet og kontekst (LL:139). Jeg forstår det slik at det blant annet kan være slike implisitte “hensikter” – ikke som avgrenset og definert minne, men snarere som mulighet – som aktiviseres når barna involverer seg i kunstutøvelser. Her kan berøringen bevirke et slags vendepunkt hvorfra individet søker å bevege seg mot noe fremfor å handle i blinde, det vil si uten mål eller mening bare for å få til en eller annen forandring. Fremdeles er ikke “det som individet nå beveger seg mot” – det det forsøker å sette på begrep – bestemt avgrenset. Men det er i alle fall registrert som ett eller annet det går an å nærme seg på en måte som kan komme til å føre frem mot en avgrensning og dermed mot en bestemmelse.

#### 5.1.4 MUNCHS DANNEDE SKRIK

*A self-expression* er, ifølge Dewey, et uttrykk som er bearbeidet og utviklet.

But where there is no administration of objective conditions, no shaping of materials in the interest of embodying the excitement, there is no expression. What is sometimes called an act of self-expression might better be termed one of self-exposure; it discloses character – or lack of character – to others. In itself, it is only a spewing forth (AaE:62).

Kultiverte uttrykk for ulike stemninger som dikt eller malerier, for eksempel Munchs *Skrik* fra 1893, er en uttrykkshandling (*an expression*) i motsetning til det direkte skrik som utløses momentant fordi den som skriker overrumples,

for eksempel av en uventet og derfor uforberedt situasjon.<sup>181</sup> *Skrik* ble til da Edvard Munch (1863-1944) forsøkte å objektivere en erindring; idet han forsøkte å gjenskape erindringen om noe han relaterte til stemning og følelse. Dette bildets motiv har Munch gjengitt i over femti versjoner. Han gjorde selv notater etter hukommelsen tilknyttet bildets tema mens han lå syk i Nice i 1892:

Jeg gikk bortover veien med to venner – solen gikk ned – Jeg følte som et pust av vemod. Himmelen ble plutselig blodig rød – Jeg stansede, lænede mig til gjærdet træt til døden – saa de flammende skyer som blod og sværd – den blåsvarte fjord og by – Mine venner gikk videre – jeg stod der skjælvende av angst – og jeg følte som et stort uendeligt skrig gjennom naturen (sitert i Ulrich Bischoff 1991:53).

Munch anstrengte seg for å feste en subjektiv erindring til lerretet gjennom en uttrykkshandling som dermed utgjorde – og fortsatt kan være med å utgjøre – en slags toveis transformasjon. Dewey sa det slik:

It means that the expression of the self in an through a medium, constituting the work of art, is *itself* a prolonged interaction of something issuing from the self with objective conditions, a process in which both of them acquire a form and order they did not at first possess (AaE:65).

Munchs erindring ble forsøkt ytret i *kunstutøvelsen* mellom Munch og det som ble maleriet *Skrik*. Deretter ble den ytre gjorte forestillingen fremstilt for publikum i det offentlige rom. Noe abstrakt, men bevegende (ifølge Munch selv en stemning og en følelse) ble herved konkretisert som et oljemaleri. Dette konkrete maleriet ble så gjenstand for ytterligere konkretiseringsfremstøt; denne gang ved publikums tolkningsinnspill.

I motsetning til det som tilstrebes innen naturvitenskapene – der det som søkes konkretisert søkes mest mulig *entydig* konkretisert – karakteriseres nettopp eksemplet med Munch som et *topos* der kunstens ytre gjøringer fremstår som konkretisering av noe som fremdeles er flertydig. Samtidig var det noe Munch erkjente som en sterk, kroppsgjennomtrengende følelse. Munchs konkretisering av tretthet, skjælvende angst og skrik gjennom naturen er foreløpig

---

**181** Sistnevnte kan for eksempel utløses ved synet av et barn som styrter etter en trillende ball ut i en sterkt trafikkert gate, eller som gledesutbrudd ved uventet gjensyn med en god venn.

og evig foranderlig, til tross for at det enkelte maleri eller trykk er et konkret, et fysisk objekt. Men det trengs en aktiv betrakter for å kunne reaktivere noe fra disse følelseladede stemningene som *kunstverk*. Og to betraktere vil aldri oppleve og ytre seg identisk overfor *Skrik*. Slik er det, selv om kunstneren, gjennom tekst, selv har begrepsfestet ytringer om sine egne følelser som foranledning til at det ble malt.

Jeg har påpekt ett av kunstens sentrale karakteristika ved å vise til dens uavgrensethet og flertydighet. Denne uavgrensethet og flertydighet er imidlertid heller ikke fullstendig utflytende – selv om jeg til nå har omtalt kunst som noe i bevegelse. Jeg har videre fremhevet at kunstens bevegelse er avhengig av betrakters innspill konkretisert ved den interaksjon som uspilles mellom selve kunstobjektet og dets betrakter. Tidligere har jeg sogar, med referanse til Dewey, definert slik interaksjon som kunst. (0.7ff) Imidlertid hører det også til ett av kunstens karakteristika – som en blant flere måter Dewey definerer kunstbegrepet – at den *ikke* alltid er i bevegelse. Disse unntakene er de øyeblikk der kunstverket og dets betrakter er i balanse; i samstemt harmoni. Det er slike øyeblikk (*moments*) Dewey omtalte som de *virkelige* estetiske opplevelsene; de som er fullbyrdet og ikke har driv i seg mot noe annet eller mer – de øyeblikk som heller aldri fullt ut kan begrepsfestes. Som Hegels synteseforestilling innebærer imidlertid Deweys fullendte estetiske erfaringsøyeblikk også en kime til “noe mer”. De er aldri evige, men etterfølges av oppbrudd og en eller annen form for fortsettelse.<sup>182</sup>

Eksemplet med Munch og *Skrik* viser hvordan kunstneren eksplisitt benyttet kunsten som åsted og form for sin egen selvskaping.<sup>183</sup> Jeg vil si at barna i kunstmøtene, ut fra *sine* liv – sine livshistorier og -situasjoner – tidvis var involvert i prosesser med flere likhetspunkter til det Munch gjorde da han forsøkte å gripe noe. Han forsøkte å gripe og fastholde en stemning og en følelse og knytte disse sammen i en objektivert ytring: *Skrik*. Munch forestilte seg det han ønsket å gjenskape ved farger og former og forhold mellom disse innen en avgrenset billedramme, det vil si uten å ta i bruk diskursens redskaper. Med andre ord forsøkte han å begripe og å sette noe *u-be-gripelig* “på

<sup>182</sup> I motsatt fall vil de ikke lenger kunne omtales som kunst slik jeg bruker ordet i denne avhandlingen.

<sup>183</sup> Dette vet vi noe om, nettopp på grunn av det bevarte og offentliggjorte sitatet over. Notatet er skrevet av Munch selv, og omhandler hvordan han hadde en bestemt følelse på et angitt sted og tidspunkt. Det var etter eget sigende dette Munch forsøkte å feste til lerretet ved å male *Skrik*.

begrep”. Samtidig var det nettopp det han ikke gjorde. Jeg mener; maleriet *Skrik* er ikke et entydig begrep. Det er *an expression*; et intendert uttrykk som ikke ble styrt av utemmede, det vil si uhemmede emosjonelle utbrudd, men som likevel ikke opererer med diskursens begreper. Vi kan si at Munchs intensjon lå til grunn for maleriet, men uten at denne intensjonen kunne fanges fullt ut ved hjelp av språket. Teksten han skrev og bildet han malte fremstår som to ulike erkjennelsesformer for den stemningen og følelsen som han ville vise. *Skrik* ble, slik sett, “noe mellom” og “noe mer” – og dermed noe inter-essant ut fra et danningsteoretisk perspektiv.<sup>184</sup>

#### 5.1.5 FRA DANNENDE TIL EKSPERIMENTERENDE SKRIK?

Fordi maleriet ikke er begrepsbestemt, det vil si avgrenset av fast bestemte tolkningsmuligheter innen et lineært system, viste *Skrik* seg også lett å angripe for dem som ønsket det. Da Munch malte og deretter gjorde *Skrik* tilgjengelig for offentlighetens kritikk, kan vi samtidig si at han satte seg selv på prøve. Den utprøvende selvskapingen skjedde først da han forsøkte å ytre seg gjennom arbeidsprosessen med maleriet. Vi kan si det slik at Munch kjempet for å få fatt på noe han visste – noe han hadde innsett at *var der*, men som han foreløpig ikke hadde forstått i betydningen tolket på en måte som han kunne slå seg til ro med. Han hadde hatt en intens følelse som han kunne tidfeste og delvis beskrive ved bruk av begreper. Den intense opplevelsen følelsene så å si ble utløst i, søkte han så å konkretisere ved linjer og farger som ble til visuelle former. Munch hadde følt noe spesielt som han definerte som skrekkinnjagende angst i sine private notater. Men følelsens *ethos* kunne han best legge for dagen ved å omskape stemningen til et objekt som ettertiden har definert til ett av kunsthistoriens mest kjente, såkalt ekspresjonistiske malerier.

*Skrik* som ekspresjon er ikke basert på meningsløse utbrudd, men på relasjoner på flere plan. Relasjonene som bevirket e-mosjonen i Munch, kan omtales som flersidige; som en slags konflikt eller kamp i kunstneren selv og i hans forhold til sine omgivelser (familien, naturen, og samtidskulturen

---

**184** I ÅFs Fortale skrev Hegel at “det absolutte ikke skal begripes, men føles og anskues” (ÅF:33/PhG:15). Forestillingen om “det absolutte” er ikke aktuell ut fra det danningsspektiv jeg har forsøkt å belyse så langt. Derimot handler avhandlingen om “noe” danningssvirkosomt som nettopp ikke kan settes på begrep – men som vi, slik jeg ser det, like fullt søker å gripe – .

representert ved vennene og kunstkritikerne). Ut fra hva Munch selv har skrevet om *Skrik* og om seg selv, tillater jeg meg å si at han vaklet mellom følelser som hengivenhet overfor omgivelsene, livet og kunsten – og frykt for å ikke bli godtatt i disse omgivelsene. Den relasjonelt bestemte, men ubestemmelige stemningen fremkom; som noe intenst Munch opplevde i sin personlige vårhet overfor naturen og menneskene rundt ham. Som *kunstutøvelsesprosess* innebar *Skrik* kort sagt ikke et rent enveisutbrudd. Derimot kan *Skrik* defineres som en helhet. Denne første helhet kan betraktes som del av en annen helhet der første helhet er det fysiske kunstobjektet, produktet, og der den andre helhet er Munchs liv. Videre kan det betraktes som noe potensielt aktivt og aktiverende i publikums – det vil si den aktive betrakters – livsprosesser. Slik sett fremstår kunst som noe særlig håpefullt, fordi det rommer varierte perspektiver og muligheter fremfor begrensninger når tema er danning av unike subjekter.

## 5.2 KUNSTVERK SOM DANNING I GRENSELAND

I dette hovedavsnittet forsøker jeg å spesifisere ytterligere hva som skjer i kunstmøtene. For å belyse mitt tema tar jeg i bruk begrepet grense i ulike metaforiske kombinasjoner. Ordets tvetydige tolkningsmuligheter fremstår nettopp som interessant; som betegnende for flere av de situasjoner og relasjonelle forhold jeg omtaler innen et danningsteoretisk perspektiv.

### 5.2.1 TILFELDIGHETENES GRENSesnITT?

Løvlie har reaktualisert flere sentrale momenter fra *Bildung*-tradisjonen relatert til pedagogiske situasjoner i postindustrialiserte og flerkulturelle samfunn. Det har han særlig gjort ved å fremheve dannelsbegrepet som et interaktivt fenomen (Løvlie 1979, 1992b, 1995, 1997, 1999). I sine senere tekster har han introdusert uttrykket *grensesnitt* i diskusjoner omkring danning i et postmoderne samfunn (Løvlie 1999, 2002, 2003). Løvlie bruker uttrykket for å beskrive fenomener som han knytter til det klassiske dannelsbegrepet, men som foregår i vår samtid. Grensesnittbegrepet innebærer en viss tvetydighet. Det handler ikke først og fremst om noe som avgrenser og dermed begrenser, som en ramme, men snarere om et område der noe av ulik karakter møtes, og hvor nye ting kan skje:

Grensesnittet er som ordet antyder, ikke ‘noe’ i seg selv. Det er snarere veksling og overgang, og lar seg bare analysere som bevegelse, som en permanent uro og transformasjon. Grensesnittet er en postmoderne versjon av det klassiske begrepet om danning som transformasjon av selvet og kulturen (Løvlie 2003:348).<sup>185</sup>

Grensesnitt fremtrer ikke som avgrensede eller som hindere, men som bevegelige situasjoner der noe støter sammen. I Sas er det visualisert som den røde kulen i Figur 2B. Kulepunktet markerer det vi kan kalle et interaktivt grensesnitt. Det kan visualisere følgende:

(1) møtepunkt mellom selvets egne erkjennelsesområder, og (2) et punkt der noe i ett subjekt støter sammen med noe i et annet subjekt, og hvor det skjer en form for interaksjon og transformasjon dem imellom. I Figur 3B visualiseres grensesnittfenomenet i en litt annen variant; som de hvite feltene mellom de tre erkjennelsesområdene, det vil si som områder hvor inntrykk transformeres og reifiseres over tid i subjektet selv.

Handling i grensesnittene kan videre beskrives som en form for perspektivvekslinger der det dreier seg om å belyse, avsløre og omformulere en form for identitet som Løvlie blant annet var inne på tidlig i sitt forfatterskap ved å vise til den såkalte *Rubens vase* (LL:66). Den er blant annet referert i psykologiske lærebøker som eksempel på hvordan vi tolker våre persepsjoner ulikt avhengig av hva vi definerer som for- versus bakgrunn. Slik sett har den aktualitet i min kontekst, som bilde på hvordan barna kan oppfatte kunst og andre hendelser svært ulikt. I *Rubens vase*-effekten forutsetter for- og bakgrunn hverandre for at de respektive skal kunne identifiseres – som vekselvis for- og bakgrunn.<sup>186</sup> Det vi kan kalle jeg’ets samtidige negativitet og identitet utgjør til sammen selvet som et selvstendig subjekt, slik *Rubens vase*-fenomenet lærer oss hvordan *hva* vi ser avhenger av hvilket perspektiv det sees ut fra, *samtidig* som det rommer mer enn det ene perspektiv vi til enhver tid må fremheve og spesifisere for i det hele tatt å kunne si noe om det vi ser (og dermed persiperer. Det vil si at vi involverer flere sanser enn synssansen).

Løvlie har tatt utgangspunkt i Hegels identitetsproblematikk og påviser at dét

---

<sup>185</sup> For utdyping av grensesnitt-begrepet, se Løvlie 2003:347-348, der forfatteren, i fotnote 1, knytter uttrykket til dataspråkets *interface* til Derridas diskusjon om fenomenet *Différance*. Sistnevnte ble omtalte av Derrida første gang i en forelesning han holdt i 1968 (Derrida 2002).

<sup>186</sup> Rubens vase-bildet fremtrer vekselvis som avbildning av en gresk amforaformet vase mot en bakgrunn og som to identiske ansiktskonturer vendt mot hverandre – og med “vasen” i “luftrommet” mellom seg.



alltid innebærer en *foreløpighet*. Med andre ord; identitet er et flyktig fenomen i den forstand at en identitetstilstand aldri er ensbetydende med stillstand: Individet, som teksten – for eksempel *Art as Experience, Fenomenologien* eller en *loggtekst* fra et kunstmøte – innebærer alltid muligheter for nye tolkningsmåter. Tolkningene må imidlertid ta utgangspunkt i materialet som foreligger. Bokens tekst kan ikke innlemme hva som helst mellom sine to permer. På tilsvarende vis kan vi si at kunstmøtebarnets forhistorie – dets forventninger og konkrete muligheter der og da – alltid utgjør en identitet innen en bestemt kontekst.

I artikkelen *Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter* fra 1999, utdypes og reformuleres Løvlie denne dialektiske identitetsproblematikken noe ved å gjenoppta *Rubens vase*-tematikken fra 1979. Dette fremkommer spesielt i avsnittet kalt “Selvbiografiens dialektikk”, der han fremhever “vekslingen mellom forgrunn og bakgrunn (. . .) der det like og det ulike gjensidig forutsetter hverandre” (Løvlie 1999:47). Kunstmøter innebærer slike urolige, omskiftelige grensesnitt. Den enkelte aktør kan her inngå i grensesnitt karakterisert ved det Løvlie omtaler som urolige *identitet-differens*-forhold (Løvlie 1999:56). I slike forhold, som også tidvis kan omtales som handlinger, er aktørene i prosesser som innebærer dialektiske bevegelser, men der tidsangivelse og styrke (for eksempel på negasjonsfasen) i høy grad kan variere. Aktiviteten her bevirker handlinger som ikke kan forutsies, og fører til transformasjoner som aldri kan være like hos to kunstmøteaktører. Hvorvidt det som skjer i grensesnittene så å si avrundes med ettertankens refleksjon, vil også variere.

### 5.2.2 NYE GRENSELAND OG NYE UTFORDRINGER

Metaforisk uttrykt kan vi si at de som befinner seg i en dannelsingsprosess i dag stadig må bevege seg i et slags kulturelt *grenseland*. Slike grenseland fremstår og kan konkretiseres i min kontekst som grensesnitt der det uforutsette kan skje, og der det stadig skjer dannelsingsrelevante dialektiske bevegelser og overskridelser. Vår tids *grensevandrere* lever i en tilstand preget av stadig hyppigere forandringer.<sup>187</sup> Tilstanden kjennetegnes ved omskiftninger som vedkommende må forholde seg til uten å kunne støtte seg til tradisjonens konvensjoner og regler – fordi *de* ikke lenger oppfattes som gyldige (Ziehe og Stubenrauch 1983). De flerkulturelle barnegruppene jeg referer til, kan ikke

---

<sup>187</sup> Uttrykket *grenseland* i denne konteksten er mitt eget, mens betegnelsen *grensevandrere* er beskrevet i Hernes Sæverots avhandling (Sæverot 2005:134ff, jfr fotnote 12, siste avsnitt).

bryne seg mot tradisjonens felles regler på samme måte som barna i 2C fra *Første kunstmøte*, fordi der ikke lenger eksisterer én kjent, felles referansebakgrunn. Derimot fordres i større grad at de gjør det som også barna i 2C gjorde da de utviklet sin egen felles referanse. På bakgrunn av bokens innhold, som de var blitt kjent med sammen, utformet 2C-barna et meningsinnhold som de tilla Juchelkas formuttrykk. De omskrev *Wald* til en scene for Tulleruskomsnusk og vennene hans i skogen. Denne scenen kunne barna selv tre inn og ut av – i tanken og i lekens fysiske utprøvinger så vel som i den enkeltes tegninger, tekster eller muntlige samtaleinnspill. Momenter fremkommet i interaksjon mellom fantasi og virkelighet ble dermed gjort til et nytt område hvor barna sammen kunne prøve ut ulike sider ved seg selv (Vygotskij 1998).<sup>188</sup> Det var slik fordi fortellingen om Tulleruskomsnusk var blitt realisert som deres “felles, selvskapte kulturelle kapital”.<sup>189</sup> De hadde skapt en kulturell verdi som de selv definerte, spesifiserte – og som de fortsatte å utvikle. Dette gjorde de ved å utforme allegorier. Disse allegoriene knyttet barna til konkrete situasjoner i sine egne liv. Erfaringer fra kunstmøtene ble med andre ord brukt da de senere vurderte praktiske problemstillinger i sin egen hverdag. Herved tok de involverte barna selv hånd om sitt eget dannelsesarbeid. De “skapte en ny virkelighet” da de kreerte nye poetiske uttrykksformer: Den enkelte jobbet med subjektive ytringer og bearbeidet derved den fiktive “virkeligheten” – i stadig vekselspill med sin faktiske virkelighet. Ut fra sin individuelle kapasitet kreerte og testet de ut nye sider ved sin egen biografi. Og disse utspillene prøvde de ut, blant annet overfor hverandre.

Slik jeg kontekstuerer det, viser hendelsene jeg har beskrevet til barnas selvinitierte dialektiske perspektivvekslinger. Det handler om perspektivvekslinger mellom ulike erkjennelsesformer – mellom følelse, opplevelse, fri fantasiutprøving og diskursanalyse ut fra barnas egne premisser. Barna trakk de nyervervede erkjennelsene aktivt inn i det vi metaforisk kan betegne som “den poetiske virkelighet” som Tulleruskomsnusk levde i sammen med sine nye venner i skogen. I forhold til denne “virkelighetsbeskrivelsen”, handlet barna også på et hypotetisk analysenivå (“Hvis a og b, så c eller d...?”), som for eksempel i diskusjonen som utspant seg da de skulle finne løsning på dukkemannens utfordringer i den regnstormen de så i relieffet.

---

**188** Jfr fotnote 121, første avsnitt.

**189** Uttrykket “kulturell kapital” er spesielt gjort kjent innen pedagogikken ved sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) utdyping av begrepet *habitus* (Bourdieu 1990: *Outline of Theory of Practice*).

Det klassisk dannede menneskets dannelsesforløp ble gjerne beskrevet som en reise der den omvandrende novise stadig beveget seg i nye omgivelser – i nye landskap. Relatert til Sas kan vi si at de samtidig beveget seg mellom mer og mindre markante og samtidige erkjennelsesplan i seg selv. Ifølge beskrivelsen i kapittel 1 (1.1), kan vi si at novisen beveget seg fra en tilstand preget av sin *1. natur* (ved avreise) og til vedkommendes hjemkomst der den samme person så å si hadde tilegnet seg sin egen *2. natur*. Tilsvarende gjaldt for de som fullførte en utdanning. Fra og med det øyeblikk kandidaten sto med vitnemålet i hånden, var han å betrakte som ferdig dannet innen sitt fagfelt. I dag gir det ikke samme mening å si at eleven er ferdig utdannet etter endt eksamen. Det dukker stadig frem nye forventninger om faglige oppdateringer.<sup>190</sup> Den klassiske dannelsesreise er heller ikke like aktuell, men må gis ny form og nytt innhold. Snarere enn å si at vår tids dannelsesreise handler om en avgrenset utflykt – som en fysisk forflytning gjennom et fremmed land – kan vi si det slik at barna i kunstmøtene er underveis. Dette gjelder imidlertid ikke bare skolebarn, men alle som forholder seg i det jeg kaller lignende, dannelsesrelevante grenseland; mennesker i alle aldre som beveger seg i ukjente kulturelle kontekster. Metaforisk formulert kan vi si at de oppholder seg i og dermed må forholde seg til *ukjent terreng* i klassisk dannelsesteoretisk forstand.

Barna som våget seg ut i det uvisse slik det er beskrevet i kunstmøtene, er konkrete eksempler her. Blant dem fremstår det ukjente terrenget (ut fra avhandlingens kontekst) først og fremst ved kunstobjektet som barna ble oppfordret til å ytre seg i forhold til, dernest ved det offentlige rom deltakerne i kunstmøtet utgjør sammen. Kunstmøtene fremstår dermed som potensielle grenseland å la de fremmede landskap og kulturer for eksempel romanfiguren Wilhelm Meister beveget seg gjennom i løpet av sine vandreår.<sup>191</sup>

Denne nye situasjonen synliggjøres blant annet i det jeg vil kalle samtidens

---

<sup>190</sup> Stortingsmelding 48/1996-9: *Om lærerutdanning*, synliggjør dette perspektivet.

<sup>191</sup> Goethes beskrivelse av denne figurens livslange dannelsesforløp er ofte referert som eksempel på en dannelsesreise innen vår vestlig kulturhistorie. Men allerede ved beskrivelsen av Wilhelm Meisters levnetsløp beveget Goethe seg ut over rammen for den klassiske dannelsesreise-formen, om enn ikke eksplisitt – i fortellingen om dette flerbindsverkets hovedperson – så i forhold til sitt eget liv: Goethe arbeidet med fortellingen om Wilhelm Meister i 52 år (fra 1777 til 1829) og avsluttet med *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (1821-1829). Den ble utgitt kort tid før Goethes egen død (1831). Goethe fremsto slik sett som forløperen for vår tids forestilling om behovet for livslang læring. Dette utdypes i Sæverots dr.philos-avhandling (jfr fotnote 12, andre avsnitt).

ikke-autoritære karakter. Med det mener jeg at det ikke lenger fins én kulturelt sett korrekt fremgangsmåte å for eksempel tolke hva som er rett, sant, skjønt eller godt på. Dette gjelder også ved tolkning av et kunstobjekt eller det som skjer i et kunstmøte. Derimot kan vi si det slik at kunsten nå tillater og ofte oppfordrer til et mangfold av tilnæringsmåter og tolkningsforslag. Slik sett gjenspeiler kunsten den flerkulturelle barnegruppens livssituasjon når barna skal utforme og befeste seg selv. Det er uforutsigbart hva som dukker opp i kunstmøtesamtalene. Det vi kan si, er at det som fremkommer først og fremst er influert av forhold som vedrører hva kunsten rører ved i det enkelte barn og hvordan det behandles videre.

### 5.2.3 GRENSESNIITT OG SÅRBARHET

En flerkulturell barnegruppe har færre felles kjente rammer og begrensninger å innordne seg etter enn forgjengerne i 2C fra *Første kunstmøte*. Fordi de ikke har samme anledning til å støtte seg til kulturen som barna i 2C hadde, kan det se ut som om barna som møtte *Planteskulptur* og *Zweistromland* har større frihet i etiske så vel som i estetiske spørsmål. Samtidig kan vi si at de er mer sårbare; blant annet at de er mer prisgitt sine egne ukultiverte emosjoner fordi de ikke lever innen like oversiktelige og forholdsvis forutsigbare og avgrensede rammer som sine forgjengere i 2C. Dette kan gjelder spørsmål om konsekvens, som for eksempel sanksjoner, i forhold til aktuelle handlingsalternativer. Det kulturelle nettverk som kunne fanget dem opp og bistått dem i kultiveringsarbeidet er enten fraværende, eller det er for løst og utydelig til å kunne ha noen utpreget støttende effekt.

Den nye, forholdsvis grenseløse frihet fremstår da som paradoksal, fordi barna nå i høy grad selv må kreere sin egen dannelselse. Først og fremst må de – uten hjelp fra tradisjonens normer – søke å fri seg fra sine egne og hverandres potensielle affeksjonstyranni. Fremfor å søke etter de ferdige svarene i faste kulturelle uttrykk og gjøre dem til sine (og, rett nok, derved til en viss grad gjenskape dem i klassisk dannelsesteoretisk forstand), må de i vesentlig grad søke og gripe etter grensesnitt der de kan finne gjenklang for sine egne følelser og forestillinger. De må søke etter gjenkjennelser, etter felles tangeringspunkter mellom seg selv og den Andre (kunstobjektet og medeleven). Herfra undersøker de så nærmere det de berøres av for å se om det er noe der de kan bruke. Dernest må de prøve ut om det de selv lar seg berøre av også kan gjenkjennes av den Andre. Det må de gjøre i interaksjon med hverandre. Idet barnet ytrer

seg i det offentlige rom, utsetter det seg for andres reaksjoner. Den som ytrer seg, tillater dermed muligheten for å la seg selv bli såret (for eksempel av kritiske kommentarer).

#### 5.2.4 NÅR NOE “DER INNE” TREFFER NOE “DER UTE”

I vår samtid er påkalling av eller henvisning til noe “der ute” eller noe “der inne” i pedagogikken i vesentlig grad avløst av forestillingen om relasjon og interaksjon mellom disse.<sup>192</sup> I filosofien har “der ute”-henvisningen røtter i Platons forestilling om ideenes verden. Hovedprinsippet herfra er blant annet utdypet ved Kants forestilling om *a-priori*-fenomenet (2.2ff). *Tabula-rasa*-oppfatningen, der barna ble betraktet som tomme tavler som læreren hadde som oppgave å fylle, er et annet uslag av det jeg kaller “der ute versus der inne”-tenkning i pedagogikken.<sup>193</sup> “Der inne”-henvisningen gav seg kulturelt uttrykk i epoken kalt romantikken, som blant annet ble synlig innen *vom Kinde aus*-tradisjonen slik den ble praktisert og beskrevet av F. Fröbel og J. H. Pestalozzi og senere ved tradisjonen etter E. Keys reformpedagogiske program. I sistnevnte ble barnet satt i sentrum og betraktet som “sin egen målestokk” (Key 1997).<sup>194</sup> Ut fra hva vi har sagt til nå, kan det “der inne” ikke forstås som en forutbestemt, avgrenset størrelse som interagerer med det “der ute”, men som noe uavklart som forutsetter interaksjon med det “der ute”.

Dette tradisjonelle “lokaliseringsspørsmålet” ble ikke diskutert av Dewey i AaE. Han benyttet seg imidlertid av betegnelser som *deep-lying powers*, *working capital in virtue of past experiences*, og *values that past experience have incorporated in personality* der han uttalte seg om hvor eller hvordan subjektet og det som bidro til å konstituere subjektet i interaksjon med omgivelsene var lokalisert. Jeg mener det må være plausibelt å tolke Deweys tekst ved å antyde følgende: Det “der inne” – hva som er lagret, og hvordan det er lagret – fremtrer i ulike skikkelser. Hvilke områder som til enhver tid aktiveres “der inne” avhenger av det “der ute”; hvordan dét fremstår. Det springende punk-

---

<sup>192</sup> Som introduksjon til en slik virkelighetsbeskrivelse, og med betydning for hvordan vi kan omtale hva som skjer i skolen, se Roger Säljö's bok *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (Säljö 2001).

<sup>193</sup> Jfr fotnote 175, andre avsnitt.

<sup>194</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) formidlet sin teori gjennom den folkelige oppdragelsesromanen *Lienhard og Gertrud* (1781), Friedrich Fröbel (1781-1852) beskrev sitt pedagogiske syn i *Oppdragelsen av mennesket* (1826), mens Ellen Key (1849-1926) utgav sitt pedagogiske manifest i boken *Barnets århundre* (1900) (Reidar Myhre 1988:80ff og 124ff).

tet blir hvordan subjektet persiperer og tolker det som treffer “utenfra”. (Jfr spesielt interaktivitet mellom omgivelsene og det *oransje* og det *grønne* området i Sas, men også mellom omgivelsene og det *blå* området der begrepene dominerer.)

De “indre” refleksjonene peker dermed ikke tilbake på noen rot i noe hinsidig. Det kan hverken føres tilbake til noe som er pålagt eller kopiert utenfra eller til en slags bestemt, urokkelig indre kjerne (slik det visuelt – noe misvisende – kan se ut i Figur 3A og 3B). På bakgrunn av det vi har sagt til nå, kan det “der inne” snarere lokaliseres til kompliserte, vibrerende, interaktive og foranderlige nettverk (Figur 1B), på enkleste formel som Figur 2A, og med markering av “treff” i Figur 2B.

### 5.2.5 – OG HVA SOM KAN KOMME FREM I GRENSESNIITT

#### MELLOM DET KJENTE OG DET UKJENTE

I møtet med *Planteskulptur* stilte barna seg selv og hverandre spørsmål om hva figuren forestiller. Er det et pikebarn, en gravid kvinne eller noe helt annet de har foran seg i utstillingsmonteret på Museet for Samtidskunst?<sup>195</sup> Hva er i så fall dette tredje; hvordan kan det omtales, og hva kan det innebære? Figuren fremstår vekselvis som noe de gjenkjenner og kan definere ved hjelp av kjente begreper og som noe uvant, men noe de rett nok kan gjenkjenne og *identifisere deler* av. Figurens helhetlige fremtreden er imidlertid noe de ikke har erfaring med. Gjennom loggbokarbeider og påfølgende samtaler konstruerte og definerte barna ulike forestillinger à la det Anna kalte et “Naturvesen”. I det følgende vil jeg forsøke å tolke dette i relasjon til det jeg vil kalle “berøring- og gripe-metaforen”:

Anna har latt seg berøre og fascinere i møtet med *Planteskulptur*. I fortsettelsen plasserer hun sitt eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt – “Naturvesenet” – i en kontekst som er kjent. Hun skriver om foreldrene til “Naturvesenet”; hvordan hun tror de er. Videre presenterer hun en forklaring på hvorfor “Naturvesenet” er blitt som hun er; at hun er miljøpåvirket og synlig bærer preg av det: Faktisk har “Naturvesenet” undergått fysiske endringer. (“Hun jenta har sikkert vært så lenge i naturen at hun er blit et Naturvesen!”)

Ved sin ytregjøring av egne følelser og tanker, griper Anna kunstobjektet.

---

<sup>195</sup> Spørsmålet ville vært utfordrende selv for en barnegruppe med mer homogen referansebakgrunn og felles morsmål.

Sagt anderledes: Idet hun griper tak i ett eller annet i seg selv, griper hun samtidig inn i *Planteskulptur*. Uppfordret presenterte Anna de andre i kunstmøtet for sin oppfatning av hvordan hun tenkte seg at dette vesenet har det; hvordan det oppfatter sin livssituasjon, og hva som fremkaller gode følelser og tanker i “Naturvesenet”. (“Jeg tror hun har et godt liv, selv om ...”, og: “De blå tankene fik hene til å tenke Gode tanker, ikke triste å slemme! Hun tengte foreksempel . . .”<sup>196</sup>) Med andre ord kan vi si at Anna herved har forsøkt å sette seg i “Naturvesenets” sted. Derfra har hun forestilt seg hva slags følelser og tanker hun, Anna, som “Naturvesenet”, kunne kjenne. I denne prosessen tar hun sine egne erfaringer i bruk. De innebærer blant annet tidligere verdivurderinger av hva som kan frembringe noe godt – tanker om betydninger og konsekvenser av anderledeshet, forhold mellom natur og kultur – og vurderinger vedrørende hva som kan innvirke på vår oppfatning av kjennetegn ved “et fint liv”. Anna vurderer ut fra *sin egen* kjennskap til verden og hva som kan *kjennes bra*. Hun tar utgangspunkt i sine egne følelser og utvikler intellektuelle vurderinger på bakgrunn av tidligere erfaringer. Disse forsøker hun å begrepsfeste og synliggjøre for de andre aktørene i sitt miljø.

Ved slik å sette egne opplevelser (som bestanddeler i sitt eget liv) på begrep og dertil dele det hun har skrevet og tegnet med de andre, kan vi – i tråd med resepsjonsteoriens og Hegels dialektiske perspektiv – si at Anna “gjør seg fremmed for seg selv”. Hun *legger seg selv ut i verden* før hun så *tar seg selv – en ny(-lig) formgitt og erkjent side ved sitt selvs utforming – tilbake*. Dette skjer med utgangspunkt i det jeg forestiller meg som Annas estetiske opplevelse i løpet av sitt første møte med *Planteskulptur*.

Bearbeidingen har gitt Anna og dernest Annas medelever anledning til å reflektere over “Naturvesenet”; hva det innebærer og hvordan det kan vurderes. De andre barnas videre spørsmål og kommentarer til Annas ytringer vil dertil gi henne en ny anledning til å vurdere sine ytregjøringer. Det kan så medføre at hun ser på *Planteskulptur* igjen, men denne gang ut fra et annet ståsted – det vil si ut fra en annen forståelseshorisont enn den hun hadde da hun entret museet og så *Planteskulptur* for første gang. Ut fra et dialektisk perspektiv kan vi si at Anna overvinner det fremmedgjorte ved seg selv (loggteksten) når hun reflekterer over og derved bearbeider og setter sitt eget preg på kunst-

---

<sup>196</sup> *De blå tankene* henspiller på noen blå kuler som henger i grenene som ser ut til å vokse ut av pikekroppens hode. Disse kulene definerte Anna uten videre som tanker. Denne metaforen ble brukt av de andre barna i den videre samtalen, uten nærmere kommentarer.

objektet. Anna gjør seg kort sagt bedre kjent med seg selv og bidrar til sitt eget selvs utforming når hun gjør fremstøt for å definere *Planteskulptur* ved å omtale “Naturvesenet”. Den prosessen var mulig fra og med det øyeblikk Anna ble berørt ved at hun “så” noe i *Planteskulptur* som ikke var forhåndsdefinert eller utskillbart på forhånd fra dette kunstobjektet. Hun gjenkjente ett eller annet i *Planteskulptur* som noe kjent fra sin egen historie. Anna tok så i bruk ulike minnemomenter; følelser så vel som beskrivbare faktiske hendelser og handlinger. Disse satte hun sammen på ny, til noe nytt. “Naturvesenet” fremstår som en blanding av fakta og fantasi fra Annas biografi som – så å si – utgjør det vi kan omtale som en ny side ved Annas selv. Annas minner ble slik aktivert og trukket inn i en slags perspektivutvidende gjenskapingsprosess – som en interaksjon mellom det fysiske kunstobjektet og Annas erindring om noe fra sin egen historie. Hun så og begrepsfestet dette ved at hun gav “Naturvesenet” både innhold og form. Slik sett lyder det meningsløst å si at *Planteskulptur* ikke kan tenkes å romme Annas tolkningsfremstøt.

Herved kan vi si at Anna ikke kun speilet noe i sin egen historie. Derimot har hun *gjen*-speilet og dermed selv kreert,<sup>197</sup> ved at hun har omformet og spesifisert, noe ved sitt selv. Sagt anderledes har hun beveget deler av sitt selv fra mulighet og til (selvskapt) virkelighet.

### 5.3 HVA SKJEDDE?

I dagligtalen sier vi at Anna tolket kunsten. Gjennom anstrengelsen med loggbokarbeidet har Anna konkretisert det Hegel tematiserte i *Fenomenologien*. Hun har latt seg bedra ved at hun i første omgang har latt seg gripe av skulpturen (som parallell til teksten i ÅF) – og gjort den til sin egen ved å “forme den i *sitt* bilde”, det vil si i sin egen bevissthet. Hun har grepet og begrepsbestemt, og derved så å si plassert den i verden på ny ved at hun har gitt den navnet “Naturvesen”. Deretter har hun søkt å befeste sin personlige tolkning. Det skjedde idet hun fikk anerkjennelse fra de Andre om at hennes gripen og utforming av *Planteskulptur* var verdig en plass i “virkeligheten”; i det offentlige rom barnegruppen i dette kunstmøtet utgjorde. Idet de Andre er villige til å gå i dialog med *Planteskulptur*, Annas loggtekst og hverandre, er den forestilling (*imagination*) som ble skapt i kunstutøvelsen mellom *Planteskulptur* og Anna

---

<sup>197</sup> Jfr Shusterman 1992:124.



dessuten blitt til noe med betydning i kunstmøtedeltakernes liv og miljø. I neste omgang kan det fungere som et virksomt moment i de andre barnas individuelle kunstutøvelser.

Ved å fortsette samtalen – ved å kreere og forholde seg til potensielt nye “motstander” for seg selv og hverandre – tar barna slik del i prosesser som er dannelsesbefordrende for den enkelte. Såfremt de fortsetter å ytre seg i gruppen, bidrar de dessuten til utvikling og danning av frihet i det miljø barna utgjør sammen. Slik kan vi si at den enkelte så å si tydeliggjør og dermed “blir” mer seg selv – samtidig som den enkeltes selvskaping innvirker på hvem barna er sammen. Den enkeltes erkjennelsesprosess involveres i beskrivelsen av en prosess som er individuell, men som også har sin parallell i barnegruppen. Slik sett kan vi fremdeles snakke om en dialektisk dannelsesstruktur som gjelder den enkelte og gruppen den enkelte lever i og med.

### 5.3.1 OMSTENDIGHETENE OG TO ALTERNATIVER

Den *ethos* kunstmøtene utspilles i, fremstår som vesentlig i forhold til hva deltakerne kan få ut av hendelsen. Dersom møtet med *Planteskulptur* hadde ført til at Anna ble minnet om en tidligere hendelse som kroppen hennes i nåtid erindrer som smertefull eller fornedrende, ville hun trolig ytret seg temmelig anderledes enn ved det hun faktisk skrev i den gjengitte loggteksen. Vi tar imidlertid utgangspunkt i Annas tekst. Den tolker jeg dithen at Anna har tillatt seg selv å gi seg over i selve kunstverket; i kunstutøvelsen. Hun ble grepet på en måte og i en kontekst – kunstmøtet og den *ethos* hun opplevde at preget dette møtet – som bevirket at hun tillot seg å opptre med en form for hengivenhet i fortsettelsen.

Jeg vil antyde to tolkningsmuligheter; to måter å beskrive den videre interaksjonsprosessen i møtet mellom Anna og *Planteskulptur*. Jeg starter med å foreslå at Anna ikke fylte det *første* persepsjons-øyeblikk med egne innfall eller forutinntattheter, men at hun opplevde en slags *awareness*-tilstand. Det innebærer at hun, i alle fall for en kort tid, møtte *Planteskulptur* uten at emosjonene “ble med”. I slike øyeblikk kan vi tenke oss at det skjer en såkalt øyeblikkets forandring – som en slags tilfeldighetenes fusjon ut fra evolusjonsteoriens logikk i grensesnittenes uforutsette punktueringer. Dette øyeblikket kan betegnes med det Dewey kalte *experiences of esthetic moments*; øyeblikk definert som en fullkommen estetiske erfaring; en tilstand uten umiddelbart tildriv i seg til videre bevegelser. Jeg forsøker derimot å bevege meg videre, etter

bare kort å ha minnet om denne *muligheten* – som et slags øyeblikks *knowledge* – fordi slike øyeblikk går over. For at disse øyeblikkene skal bli med videre i *kunstutøvelsen*, må Anna holde seg i bevegelse. Og hva skjer da? Jeg forsøker meg på å si det slik:

Anna er blitt rørt av noe, og hun har selv berørt et “ikke sted”; ett eller annet som – i alle fall tilsynelatende – ikke kan plasseres i tid og rom (som bestanddel i *Planteskulpturen*), men som samtidig “frem-står”. Det hun er blitt berørt av, dukket opp som noe Anna like fullt opplever *er* eller i det minste *har vært* der når hun senere forholder seg til dette kunstobjektet. “Filosofisk” kan vi forsøke å si det slik at Anna har “skuet” inn i *Planteskulpturens* ikke-sanselige- eller over-sanselig-het forstått som noe som ikke var sanseavgrenset, det vil si empirisk definert. I så fall har vi beveget oss over i Kants *transcendentale* forestilling om estetikkens vesen. Alternativt kan vi forsøke å si det slik: I *Planteskulptur* ligger ikke bare dette kunstverkets uangripelige “naturstruktur” eller essens (*substance* i AaE). Sagt på en tredje måte: *Planteskulpturs* substans – som helheten av skulpturens bestanddeler – kan ikke avgrenses til objektet *Planteskulptur* i møtet med Anna, fordi: I *Planteskulptur* skjules samtidig fliker eller erindringer om, og derfor av, Annas (og andre betraktes) selv. Snarere enn å si at betrakter har skuet inn i *Planteskulpturens* Kant-inspirerte “rene estetikk” vil jeg si at hun har skuet (innsett) – ved at hun har sanset – noe av seg selv i den Andre (*Planteskulptur*). Dette “noe” er noe hun hadde glemt, men som hun ble minnet på og derved følte fascinasjon overfor. Ut fra det jeg tidligere har utdypet med henblikk på *mind-as-body*-perspektivet, kan vi nå si at dette heller ikke handler om å gripe identiteten – selvet – som en fast, uforanderlig kjerne. Selvet fremstår som relasjon mellom erfaringer og erindringer i kroppens bevegelige lagre. Da Anna begynte å jobbe i loggboken dukket det frem erindringer – både følelser og bevisste erfaringer – fra disse lagrene.

Følelsene og hendelsene, konkretisert ved involverte personer og eller situasjoner, gjorde seg gjeldende i Annas bevissthet *mens hun skrev og tegnet*. I motsetning til noen av de andre barna, startet Anna med å skrive. Det så ut som om hun kom til å huske på noe hun straks bestemte seg for å definere inn i loggteksen og dermed i *Planteskulptur*. Men, vi kan videre anta at det hun erindret tok form samtidig som det fortsatte å utvikle seg i løpet av selve skriveprosessen. Andre som kjenner Anna bedre enn meg kunne kanskje ha gjetet seg til hva hun tenkte på og såkalt ble inspirert til å knytte sammen med

*Planteskulptur*. For meg vil det alltid være ukjent. Derimot vil jeg huske det Anna presenterte fra loggboken sin der og da, og hvordan jeg, ikke minst i ettertid, kunne knytte Annas ytring sammen med mine egne referanser.

Denne situasjonen fremstår slik som et bilde på det som skjer når mennesker med ulik bakgrunn møtes og skal utvikle seg og hverandre sammen. Med henblikk på kunstmøtene jeg har referert til, var det kanskje nok å forholde seg til og forsøke å forstå det som skjedde der og da, ut fra det vi som var til stede opplevde og fikk anledning til å fundere over i øyeblikket.

### 5.3.2 ENERGIUTVIKLING

Med referanse til kunstmøtene, foreslår jeg at en postmoderne *Bildung*-prosess kan omtales som en evig grensevandring – eller som oscillering mellom erindring og erfaring. Sistnevnte tenkes å skje i tangeringspunktene – i grensesnittene – der for eksempel Anna og *Planteskulptur* møttes. Idet de berørte hverandre – som to energistrømmer som støter sammen i Deweys terminologi – utløstes ny energi. Denne energien tenkes så å ha slått tilbake på de to respektive, men også på miljøet (de andre barna i situasjonen der Annas selvskapingsprosess utspilte seg). Den energien som ble utviklet i nærmiljøet rundt Annas presentasjon og den påfølgende diskusjon, vurderer jeg som positiv, konstruktiv energiutvikling. Energien var slik at de andre barna ble inspirert: De ble ivrige og deltagende i samtalen. Barnegruppens energi ble ikke målt. Like fullt er det mulig å si at “energien i barnegruppen dirret i luften”, som noe kroppslig, men ikke registret på naturvitenskapelig vis.<sup>198</sup>

### 5.3.3 BERØRING OG VIDERE KOPLINGER

Hva var det som fikk Anna til å se “Naturvesenet”? Hun må ha sett noe som vekket hennes erindring i den betydning Løvlie og Hegel ser ut til å bruke erindringsbegrepet, men samtidig – slik jeg leser Dewey – slik sistnevnte brukte uttrykket *memory* (AaE:122). Deweys fremheving av minnes biologiske karakter mener jeg kan brukes i samsvar med følgende: Anna så noe av seg selv i *Planteskulptur*. Det hun så, så hun som *en flik* av noe som minnet om noe som allerede var en del av Annas biografi. I gjenkjennelsens øyeblikk kan vi si at det gjenkjente satte i gang en bevegelse.<sup>199</sup> Den beve-

---

<sup>198</sup> I dag gir elektrisk utstyr utviklet for neurobiologenes arbeid oss muligheter til å foreta slike målinger. Tankeaktivitet i hodene våre kan for eksempel registreres som elektrisk pulsning via elektroder som plasseres på hodet – som ved EEG-målinger.

gelsen som ble igangsatt i Annas kropp i møtet med *Planteskulptur*, beror på noe persipert. Denne persepsjonen kan omtales som en fusjon mellom sansninger som skjer gjennom flere sanser. Persepsjonen aktiverer samtidig emosjonelle minner som Annas kropp i fortsettelsen forholder seg til på flere områder. Hun kan registrere følelser relatert til de aktiverte emosjoner, og hun kan registrere intellektuelt bearbejdede minner som hun kan artikulere ved hjelp av begreper. Førstnevnte har jeg tillatt meg å kalle erindring, mens de intellektualiserte erindringene refereres som erfaringer i bestemt form i fortsettelsen. Både erindringene og erfaringene er, slik sett, basert på mer og mindre bevisste minner. I noen tilfeller kan vi tenke oss at minnene ikke har vært aktivert på lang tid. De fremstår derfor ikke straks som de mer åpenbare, markante erfaringsminnene. Like fullt kan persepsjonen sette i gang en uro som kan komme til å utvikle seg og bli mer fremtredende etter noe tid. Kroppen er i aktivitet; den bearbejder inntrykkene. Vi sier gjerne at noe begynner å demre for oss etter hvert – eller vi kan oppleve at noe utkrystalliseres; vi husker plutselig noe. Det vi slik plutselig kommer på, fremstår ofte som ulogisk – som når vi kopler sammen hendelser som tilsynelatende ikke har noe med hverandre å gjøre i drømmer. Vi spør oss da gjerne: Hvorfor tenker jeg på akkurat *den* situasjonen eller personen i *denne* sammenhengen? Denne koplingen som først synes forvirrende, kan imidlertid komme til å føre til at noe begynner å demre. En slik demring eller plutselig klarhet fremkommer imidlertid ikke alltid.

Selv om minnet ikke nødvendigvis fremtrådte klart og utvetydig, førte grepetheten i Annas tilfelle til at hun i fortsettelsen forsøkte å finne ut mer om hvilke erfaringer hun har gjort seg i livet som kunne hjelpe henne til å finne ut mer om *Planteskulptur*, men uten at Anna nødvendigvis bevisst lette etter noe slikt i sin egen biografi. På denne måten hentet hun hovedmaterialet som hun brukte i loggtekken.

---

**199** Bevegelsen er en biologisk fundert reaksjon i Annas kropp som vi ikke har full oversikt over i dag – selv om neurobiologene nå stadig utvikler mer raffinerte metoder for å kunne registrere slike bevegelser og hvordan de beveger seg. Det vi imidlertid vet, er at bevegelsene fungerer i nettverk i kroppen. Det vil si at flere områder i hjernen – med koplinger til flere av kroppens organer – er involvert. LeDoux snakker om at det ikke er ett, men mange ulike emosjonelle systemer i kroppen, og at hvert av disse er utviklet for ulike formål. Slike systemer eller nettverkene operer videre, ifølge LeDoux, utenfor bevisstheten. De konstituerer det LeDoux omtaler som den emosjonelle ubevisstheten (LeDoux 1998:104-137).

### 5.3.4 GJENSIDIG AVHENGIGHET

I det øyeblikk Anna så å si berørte seg selv i kunstverket kan vi like gjerne si at *Planteskulptur* berørte henne. Begge kan slik sett hevdes å ha opptatt noe av den Andre i seg; begge lot seg transformere da de gjenkjente og ble seg bevisst “det av seg selv som allerede var der” – som erindringenes muligheter. Herved forstås den Andre – *Planteskulptur* som “Naturvesen” – som noe av Anna selv. I løpet av denne prosessen kan vi slik sett si at den Andre – som først fremsto som den fremmede – er blitt mindre fremmed. Noe som i utgangspunktet fremsto som ukjent er gjort kjent. Dertil er det erkjent og anerkjent. Det er skjedd ved at Anna har vært aktiv i en *kunstutøvende* prosess definert som en skapende handling. Det skapende og det erkjennende moment fremstår når Anna lar det skje og selv anstrenger seg noe for å synliggjøre de koplinger hun setter sammen. Hun har kreert noe som for ettertiden kan refereres til som noe bestemt, det vil si begrepsfestet. Samtidig er det noe foranderlig, fordi det stadig kan utvikles – for eksempel ved at det inngår i nye sammenhenger – og derved, med tiden, kan komme til å foregi hittil ukjente uttrykk. (Det skjedde for eksempel da et par av de andre barna fortsatte å utdype “Naturvesens” livssituasjon.)

Jeg har tidligere påpekt at Annas loggbokutforming og presentasjon av denne bidro til å utvide *Planteskulpturs* menings- eller tematiske innhold. Herved kan hun sies å ha opphevet og samtidig hevet kunstobjektet – og sitt eget selv – opp. Denne heving handler ikke om hierarkisk oppløfting, men om overgang fra en betydningsdimensjon til en annen. Anna og de andre barnas resepsjon av *Planteskulptur* kan betegnes som forskjellig henholdsvis før og etter at de hadde diskutert Annas tekst. Det forholder seg slik fordi Annas ytre-gjøring av seg selv samtidig bevirket nye tolkningsmuligheter for klassekameratene. Slik har hennes kreasjon også inntatt en plass i “minnelagerene” til de andre som var til stede.

### 5.3.5 GJENKJENNBAR ERFARING OG TILSLØRET ERINDRING

Løvlie (1989:175) har fremholdt at Dewey i sitt forfatterskap skilte mellom ulike erfaringskarakteristika – henholdsvis vitenskapelige undersøkelser, verdirelaterte vurderinger og estetiske erfaringer. Relatert til mitt tema vil jeg si at en estetisk erfaring og kunst ikke fremstår som uforenlige, men som temmelig forskjellige: Mens en bestemt estetisk erfaring *ikke* utløser nye bevegelser, men tvert om beskrives som fullbåren og fullbragt, kan kunstbegrepet

spesifisert som kunstutøvelse karakteriseres som noe eksperimentelt og dermed nettopp ufullendt. Jeg oppfatter det slik at kunst som erfaring konkretisert i uttrykket kunstutøvelse har rom for alle de tre erfaringskarakteristika Løvlie nevner. Kunstutøvelse kan hevdes å innebære invitasjoner til verdirelaterte vurderinger og dertil oppfordre til vitenskapelige undersøkelser. Samtidig kan en kunstutøvelse være tuftet på en slags første estetisk opplevelse, og som sådan anerkjennes som noe av fullkommen verdi – uten ledsagende etterasjonaliseringer. Implisitt synes Dewey herved å ha anstrengt seg for å beskrive det dialektiske prinsipp; ved at han omtalte kunstverk som estetisk tilstandsprodukt, mens han dessuten påpekte kunst som noe pågående, konkretisert ved handling; ved utforskning og erfaring. Dermed fikk han vist til hvordan mennesket rives mellom ønsket om harmoni og behovet for å finne ut mer. Dét ble spesielt synlig ved henvisning til *kunst som erfaring*-prosessene som jeg har forsøkt å konkretisere i denne avhandlingen.

I *Art as Experience* fremstår tilbakeskuelsen i hovedsak som en ikke bevisst bevegelse eller aktivitet. Den fremstår som en aktivitet som agerer og påvirker selvets følelser og handlinger uavhengig av individets bevisste vurderinger og intensjoner. Danning slik Dewey utdypet erfaringsbegrepet som kunst – selv om *han* ikke eksplisitt benyttet *Bildung*-begrepet selv – kan belyses ved erindringsbegrepet. Jeg tenker meg at sistnevnte kan knyttes til, men ikke identifiseres med det Dewey tematiserte da han snakket om hva som skjer i kroppen i en erfaringsprosess. Erindringsprosessen fremstår som betegnende når vi fokuserer på det skapende og samtidig foreløpig ufullendte moment i de prosesser jeg betegner ved begrepet danning i kunstmøtene: Annas kunstutøvelse innebar bevisst gjenkjennbar erfaring som vi kan tenke oss at dertil tidvis interagerte med en slags *tilsløret erindring*, slik dette ble antydnet i kapittel 3. Tilsløringen antyder at det her nettopp handler om antydning mer enn om konkret definisjon av ett eller annet som fornemmes, men som ikke helt kan fanges og begrepsfestes. Den berørte føler at det er noe der, noe som imidlertid hverken er helt håndgripelig eller begrepsfestet. På lignende, men ikke identisk, vis, kan vi si følgende: Til tross for at de enkelte momenter – for eksempel de bestanddeler kunstobjektet kan beskrives ved – kan navngis, er det umulig å fullt ut konkretisere det Dewey kalte kunstverkets substans. (Jfr 5.4.2) Imidlertid kan vi nærme oss dette ved å peke på kunstverkets potensial, dets “evne” til kunstutøvelse og til å tidvis gi aktørene anledning til å, så å si,

trekke sløret som omgir erindringslageret til side. Måten kunstverkets enkelte bestanddeler virker sammen på, bevirker med andre ord noe anderledes enn summen av elementene det består av. Det peker mot noe som inviterer til en ny opplevelse som likevel aldri er helt fremmed. (Jfr 1.2.2)

Barnets møte med kunstobjektet impliserer på ingen måte kun en reaksjon på noe øyet har fanget opp, men derimot det Dewey viste til som en slags fullstendig kroppslig fundert resonans. Han formulerte det slik:

It is not just the visual apparatus but the whole organism that interacts with the environment in all but routine action. The eye, ear, or whatever, is only the channel through which the total response takes place. A color as seen is always qualified by implicit reactions of many organs, those of the sympathetic system as well as of touch. It is a funnel for the total energy put forth, not its well-spring (AaE:122).

Her ekspliseres igjen Deweys holistiske og evolusjonsrelaterte oppfatning av mennesket og dets måte å være på i verden ved en sterk fremheving av kroppen som en helhetlig organisme. *Sammen* interagerer de ulike organene som er med å utgjøre de opplevelser vi registrerer. Opplevelsene lagres i kroppen uten at vi alltid registrerer dette eller klart kan avgrense når, hvor eller hvordan de lagres. Fremfor å si at de er lagret i ett bestemt organ, har jeg omtalt lagrene som innfløkt forbundne områder med visse interaksjonsmønstre eller nettverk – *inter-fused patterns* – som kan aktiveres uten at vi bevisst bestemmer oss for det. Nye sanseintrykk, for eksempel de som oppstår når vi ser et kunstobjekt, kan derimot komme til å aktivere slike lagrede minner i kroppens interaksjonsnettverk; i de bevegelige relasjonelle strukturene (jfr Sas' Figur 1B). Dermed kan de nye inntrykkene påvirke, ved å forsterke eller svekke de allerede lagrede relasjonelt bestemte minnene. Slik sett blir det særlig interessant om det som først berører, rører ved følelser på Sas' "høyre" eller "venstre side" (jfr Figur 3A). Videre er det av betydning om de for eksempel beveger og forsterker eller om de svekker de minner som er relatert til de eksemplifiserte følelser på de tre markerte sirkelområdene i Sas. Kroppens minnelager tenker jeg meg derfor som et interaktivt system i ustanselig endring og utvikling, der noen minner fremtrer som bevisstgjorte erfaringer, mens andre er registrerte inntrykk som ikke er bevisst reflektert. Det fascinerende og utfordrende er hva som kan støte sammen og bli til noe uforutsett i grensesnittene mellom slike områder i grensevandrenes liv.

#### 5.4 HOLDNINGSUTFORSKENDE OG -UTVIKLENDE ARBEID

Forestillingen omtalt i forrige avsnitt om noe tilsløret som skal avsløres er en pedagogisk utfordring, fordi der ikke er noen ren metode som kan hevdes å føre hverken læreren eller eleven til det grep å trekke sløret til side på et bestemt tidspunkt. De må rett og slett være lydhøre og tålmodige i forventningen om hva som kan komme til å vise seg – uten noen forhåndsgaranti. En slik holdning kan aldri undervises som noen form for tradisjonell didaktisk metode. Dét er en utfordring for lærere og skolemyndigheter, men ikke nødvendigvis for barna det gjelder – . I så henseende kan jeg ikke se at barna i dag er anderledes enn tidligere tiders barn. I fortsettelsen vil jeg imidlertid fremheve noen ulike rammebetingelser i den flerkulturelle barnegruppens hverdag sammenlignet med barna i 2Cs livssituasjon.

I teksten *Mot et utvidet dannelsingsbegrep* sier Løvlie at han tar utgangspunkt i den nåværende pedagogiske situasjonen, som han kaller den postmoderne tilstand.<sup>200</sup> Der har det seg slik at

kunnskap, autoritet og pedagogisk målsetting ikke lenger er entydige størrelser, men tvetydige og preget av motsetninger og motsigelser. Det betyr at tradisjonelle forutsetninger om en objektiv eller substansiell kulturarv som skal formidles til den yngre generasjonen, ikke lenger er gyldig. Denne forutsetningen dannet basis for det opprinnelige dannelsingsbegrep. Dette begrepet kan av gode grunner ikke bestemmes substansielt. Strengt tatt unndrar det seg også en definisjon (Løvlie 2000:212).

I sitatet beskrives en vesentlig endring med hensyn til de forutsetninger som lå til grunn for *Første kunstmøte*. Med utgangspunkt i barnegruppens felles referanser<sup>201</sup> – og dertil fellesopplevelsene fra boken om Tulleruskomsnusk – trådte barna i 2C inn i et mer ukjent landskap. Det nye landskapet var det abstrakte betongrelieffet (*Wald*). I dette grenselandet konstruerte de en ny “virkelighet”. Denne virkeligheten, som egentlig var en blanding av fiksjon og fakta inspirert av fantasi så vel som virkelighet, fremkom på bakgrunn av disse barnas felles forståelseshorisont (bokteksten og miljøet hendelsene derfra

---

<sup>200</sup> Den postmoderne tilstand beskrives her med to stikkord: det *flerkulturelle* og det *digitale* (Løvlie 2000:212).

<sup>201</sup> Barnas felles kulturelle og geografiske referanser lot seg konkretisere, blant annet som talespråk, sang og skikker, ved kjennskap til ett bestemt geografisk landskap og spesifikke klimatiske forhold.



foregikk i). Det enkelte barn forholdt seg samtidig til sin personlige referansebakgrunn, men innen et forholdsvis homogent lokalsamfunns kulturelle bakgrunn.<sup>202</sup>

Jeg tenker meg at barna i *Første kunstmøte* i hovedsak beveget seg fra det kjente til det ukjente. Løvlie hevder at “[D]et er ikke det kjente, men det som er annerledes som motiverer læring” (Løvlie 1999:59). Bytter vi ut *læring* med *danning* og kontekstuerer uttalelsen som referanse til grensesnitt mellom kunst og aktiv betrakter, kan vi si følgende: Det er særlig kunstverkenes tendens til å sammenstille kjente momenter på en ukjent, en u-vanlig måte som gjør at vi som betraktere stusser når vi først møter det. Anderledesheten kan få oss til å stoppe opp og undre oss – nettopp fordi vi ikke straks begriper hva det er som skjer; hva det er som rører ved oss. Som Aristoteles kan vi deretter prøve å kategorisere det vi ser eller hører.<sup>203</sup> I disse bevegelsene gjør vi fremstøt for å organisere det kjente og det mindre kjente på en måte som kan fungere meningsfylt for oss. Vi søker å sette det ukjente inn i kjente sammenhenger. Slik aktivitet innebærer at vi må bevege oss mellom kjent og ukjent materiale. Herved kan vi ikke unngå å oppdage kjente momenter i det ukjente – og omvendt. Ved å våge å gå inn i det ukjente og fremmede kan vi samtidig, med Løvlie, si:

Å fjerne seg blir en måte å nærme seg på. (. . .) Derfor følger ikke Hegel den vanlige metodiske regelen om å gå fra det kjente til det ukjente i undervisningen, men omvendt: dannelsen forløper fra det ukjente til det kjente” (Løvlie 1999:59).<sup>204</sup>

I vår tid er det ukjente ofte tilstede i skolestua – som det enkelte barns ukjente kulturhistoriske biografi. I kunstmøtene fokuseres på det ukjente representert ved kunstobjektet som dertil kan karakteriseres som noe uavsluttet. Dermed oppfordres alle barna til å forholde seg til noe som i utgangspunktet er ukjent for dem alle.

---

**202** Vi kan tenke oss at jo mer ulike deltakernes nære forhistorie og individualitet er, desto flere uensartede og uforutsigbare innspill kan vi vente oss i en kunstmøtesamtale. Dette innebærer nye utfordringer for aktørene i *Andre* til og med *Femte kunstmøte*. Det uensartede kan gjelde kulturelt betingede erfaringer. De følelsesbaserte erfaringene kan vi derimot tenke oss at er mindre vesensforskjellige – . Tanker om dette betraktes mer som fabuleringer enn som noe jeg vil begi meg ut på å bevise her.

**203** Stigen 1981:91.

**204** De tyske *Bildung*-teoretikerne vendte seg bakover til grekerne og romernes klassiske tekster. Daniel Defoes eksotiske beskrivelse av *Robinson Crusoe* (1719) var også aktuell lesing med lignende virkning fra *Bildung*-teoretikernes samtid. (Jfr fotnote 26)

For å få noe konstruktivt ut av kunstmøtene, fordres en åpen, lyttende fremfor avgrensende og begrensende *innstilling* til kunsten og til medelevene. I motsatt fall kan vi trekke den slutning at den som er lukket eller avvisende overfor kunsten og de andre i gruppen (representert ved deres ytringer) samtidig opptrer lukket overfor seg selv, det vil si, overfor sine egne tolkningsmuligheter.

#### 5.4.1 ERINDRING SOM SKAPENDE HOLDNINGSARBEID

Løvlie knytter danning til erindringsarbeid ved å si at resepsjon handler om å vende tilbake i tid (Løvlie 2000:221ff). Herved stilles forventninger til ettertankens refleksjon.

Oppmerksomheten blir da rettet mot forholdet mellom tilbakeskuende erindring og *poiesis* rettet mot nåtid – og kanskje fremtid. Tilbakeskuelsen skjer ved resepsjon “som bringer det ukjente eller bare bekjente til bevissthet” (Løvlie 2000:222), mens skaping skjer som transformasjoner frembragt ved motstand og overskridelse, og “gjør det til noe kjent og forstått” (Løvlie 2000:222). “Det ukjente eller bare bekjente” forstår jeg her som menneskets ikke bevisste og ikke verbale kunnskap (Deweys *knowledge*). Slik sett fremstår det ikke kjente og erkjente, det Hegel beskrev som sansemessig visshet, som det abstrakte (ÅF:75/PhG:82). Et danningsmål kan da fremstå som det å gjøre det abstrakte i seg – det som ennå ikke er gjort kjent; det som *ikke er av-sløret* – mer konkret. Ut fra et slikt perspektiv blir det å forholde seg aktiv i møte med kunst en særlig danningsbefordrende aktivitet: Her skapes sider ved det som i utgangspunktet synes fremmed – både “der inne” og “der ute” – ved at de ytres og dermed konkretiseres. Denne form for *poiesis* er videre beroende av erindringen situert i

[D]et sosiale rommet som eleven lever i, den situasjonen hun står i og de intensjoner hun prøver å formulere. (...) Erindringen som realiseringen av en forutsetningshorisont er aldri fullstendig. Erindringen er dessuten ikke bare noe som foregår i elevens hode, altså en kognitiv eller intellektuell prosess. Den er også offentlig og interaktiv, som når historiekunnskapen blir formidlet og formulert i elevens og klassens prosjektarbeid (Løvlie 2000:222).

Det er noe av det som skjer i et slikt sosialt rom jeg har forsøkt å belyse ved å sitere og kommentere kunstmøtene. Her objektiveres den enkeltes fortid og mulige fremtid i nåtid ved at den tillegges form. Begrepsfesting av fortid kan rette oppmerksomhet mot muligheter i fremtid, mot muligheter som fremkommer når

den enkelte blir seg bevisst flere av de allerede bevisste, men spesielt de ikke bevisste, men virksomme momenter i sin egen historie. De enkelte ytringer konkretiserer mulighetene. Som utgangspunkt kan vi si at holdninger ikke kan påtvinges eller uten videre avkrevs. Men de kan fremelskes – blant annet kan de utforskes og utvikles i handling. Selve *aktiviteten konkretiserer* med andre ord holdning mer enn at den er noen stadfesting av fakta eller ferdighet.

Kunstmøtene innebærer en slags hukommelsesprosess preget av bevisste så vel som ikke bevisste erfaringer. I slike prosesser handler det ikke om å plassere merkelapper vedrørende betrakterens visuelle eller auditive evner. Først og fremst handler det om betrakterens følelsesbestemte, imaginære så vel som konkrete verdivurderinger; om minner i betrakteren selv som aktiviseres og interagerer med for eksempel et bilde, en tekst eller en melodi på flere erkjennelsesområder. Det handler ikke om enkeltsansninger, men om persepsjoner – om situelle helheter som ikke kan skilles – annet enn i teorien.

We see a painting *through* the eyes, and hear music *through* the ears. Upon reflection, we are then only too much given to supposing that in the experience itself visual or auditory qualities as such, are central if not exclusive. This carrying into the primary experience as part of its immediate nature whatever subsequent analysis finds in it, is a fallacy – one which James<sup>205</sup> called *the psychological fallacy*. In seeing a picture, it is not true that visual qualities are as such, or consciously, central, and other qualities arranged about them in an accessory or associated fashion. Nothing could be further from the truth. It is no more true of seeing a picture than it is of reading a poem or a treatise on philosophy, in which we are not aware in any distinct way of the visual forms of letters and words. These are stimuli to which we respond with emotional, imaginative, and intellectual values drawn from ourselves, which then are ordered by interaction with those presented through the medium of words. The colors seen in a picture are referred to objects, *not* to the eye. For this reason alone are they emotionally qualified, up to the point sometimes of hypnotic force and are significant or expressive. The organ that investigation, using anatomical and physiological lore to help it out, shows to be causally primary in conditioning the experience, may in the experience itself be as unobtrusive as are the brain tracts that are involved just as much as the eye is, but which only the trained neurologist knows anything about – and which even he is not aware of when he is absorbed in seeing something. When we perceive, by means of the eyes as causal aids, the liquidity of water, the coldness of ice, the solidity of rocks, the bareness of trees in winter, it is certain that other qualities than those of the eye are conspicuous and controlling in perception (AaE:123).

---

205 Det vil si William James, GLØ.

Flere erindringer kan fremtre samtidig, som gjensidige forsterkere av noe følt, men uten at dette følte reflekteres over i grensesnittenes uforutsigbare øyeblikk. Like fullt kan vi tenke oss at disse uforutsigbare, tilsynelatende tilfeldige sammentreffene kan ha vært forberedt på et ikke bevisst og derfor på et ukontrollerbart vis. Det innebærer at det – i alle fall teoretisk – kan legges til rette for at slike øyeblikk kan oppstå – men spesielt for at de kan bli verdsatt, uten at lærer vet hva som aktiveres og vurderes i det enkelte barn.

For at opplevelsen skal kunne bestemmes som dannelsesbefordrende, forventes at den blir erkjent – som opplevelse – . Sinnet, intellektets bevissthet, nærmest presser seg på og vil med i prosessen her, fordi sinnet er en uadskillelig del av kroppen og ikke et fenomen plassert på toppen av en verdi- eller utviklingspyramide. Tanken søker å bevisstgjøre det følte, men ikke bevisstgjorte, det som fremtrer som urovekkende på alle visshetsområder og driver den det gjelder til å søke videre. Slik kan kunst bidra til videre søken. Men nøyaktig hva den enkelte til enhver tid søker etter, lar seg sjelden forhåndsbestemme, og kan i høy grad variere innen en gruppe kunstmøteaktører.

#### 5.4.2 OM Å UTFORSKE OG SYNLIGGJØRE ULIKE SIDER VED SITT SELV

Samtidig som det enkelte barn realiserer seg selv ved at det ytrer seg i kunstmøtene, virkeliggjør det noe nytt som det fremmedgjør seg ved. Neste fase er beskrevet som det at barnet “tar seg selv tilbake igjen”, i refleksjonen over sin egen ytring og over hvordan denne ytringen blir møtt av omgivelsene. (5.2.5) Annas ytring om “Naturvesen” ble til en del av det hun kan identifisere seg ved i ettertid. Ytringen fungerer dessuten som en hendelse som andre også knytter til *det* bestemte mennesket, som en del av de karakteristika visse hendelser og handlinger kan beskrives ved. Det kan knyttes direkte til Anna som et selvstendig subjekt. I situasjonene jeg viser til i kunstmøtene, handler det slik sett om det jeg forsøksvis vil kalle å “gripe identiteten i handlingen”; som et slags “du-er-hva-du-gjør”-perspektiv.

I *Andre kunstmøte* satte barna ord på følelser og minner som ble aktualisert i dem da de ble stilt overfor Picassos malerier. Uttalelsene de kom med, kan fremstå som bekreftelser på oppfatningen om den nære forbindelsen mellom form og innhold i de to maleriene de fokuserte på. Vi kan si at former og farger i de omtalte *blå* og *rosa* maleriene korresponderer med de respektive motivene.<sup>206</sup> Dewey sa noe om dette da han skrev at “there can be no distinction drawn, save in reflection, between form and substance” (AaE:109). Dewey

konkretiserte sitt siterte utsagn ved å peke på Parthenon-tempelet på Akropolis i Athen. Ser vi derimot på Picasso-bildene og ellers mange kunstverk skapt de siste hundre år, kan vi imidlertid si at form og innhold ofte ikke bidrar til å underbygge, men like gjerne kan hevdes å sprike i forskjellige retninger på et utforskende og tidvis foruroligende fremfor harmoniserende vis. Fenomenet kan registreres for eksempel ved tvetydigheten i Louise Bourgeois' *Planteskulptur* der kvinnekroppen som utgjør en vesentlig del av denne figuren fortoner seg som henholdsvis kroppen til en gravid kvinne og kroppen til et pikebarn, avhengig av hvilket ståsted du har når du møter denne lille skulpturen.

Dewey definerte Parthenon som et universelt kunstverk, fordi det “can continuously inspire new personal realizations in experience” (AaE:109). Med hensyn til Parthenon, kan vi med Dewey si at kunstverkets substans er umulig å skille ut fra selve kunstverket, selv om tempelets arkitektoniske bestanddeler kan beskrives inngående hver for seg. Det samme gjelder et maleri eller en tekst. Kunstverkenes *substans* er uløselig infiltrert i tempelet, maleriet eller diktet som helhet. “The work itself *is* matter formed into esthetic substance” (AaE:109).

Det samme synes å gjelde mennesket som erkjennende vesen. Vi kan si at mennesket *er* kroppen og de funksjoner som utspilles der, men dertil *er* det *det er*, i interaksjon med noe *utenfor* denne *mind-body*-enheten. Dewey trakk paralleller mellom såkalt visuell kunst og poesi, og fremhevet at poesiens tema er noe som kan beskrives uavhengig av dets form, mens diktets substans er selve kunstverket i seg selv. Substansen er med andre ord innbefattet og innvevd; det er noe *within*, som *the matter in* verket. Med henblikk på kunstmøtene gjelder dette innen alle de kunstneriske, som igjen her vil si poetiske, uttrykksformene som kunstmøtebegrepet tenkes å omfatte. Kunstverket fremtrer som syntesen som utgjør verket som helhet; det vil si som objekt så vel som forhold og prosess. Med henblikk på *kunstutøvelses*-perspektivet kan vi si at kunstverkets substans innebærer *inter-fusjonen* mellom kunstobjektets helhet og barnets engasjement i interaksjon med kunstobjektet. (Jfr Figur 1C) Slik utgjør disse to gjensidig påvirkende og påvirkelige parter sammen en ny helhet og substans. Dette nye gir seg igjen uttrykk i barnets ytring i loggbokarbeid og i samtale.

Refleksjonen muliggjør at vi kan snakke sammen om kunsten overhode.

---

**206** Kunsthistoriens omtale av Picassos liv og arbeid forteller oss forøvrig at han i den forbindelse stadig eksperimenterte ved å stadig tøyte grenser i forhold til sin samtids konvensjonelle oppfatninger og klassifiseringspraksis.

Samtidig som vi punktuerer og dermed bryter kunstverkets helhet i refleksjonen, gir vi oss selv mulighet til å komme på innsiden; til å nærme oss noe av det mellomliggende i verket som gjør at vi – i neste omgang – trolig oppfatter kunsten som mindre fremmed. Samtidig som vi ytrer oss om det fremmede blir vi mer kjent med oss selv, vi blir mer selv-bevisste.

#### 5.4.3 PUNKTUERING OG REFLEKSJON – REAKSJON OG RESPONS

Jeg har fremhevet hvordan jeg mener det er mulig å si at Dewey kan ha forestilt seg en form for ikke bevisst vurdering; som en ikke gjennomtenkt *reaksjon*. Den kan innebære både en kroppslig automatisert reaksjon og en følelsesbasert, men ikke begrepsfestet vurdering. Jeg tenker meg at det ikke må handle om et enten eller her. Derimot handler det tidvis om samtidige bevegelser mellom bevisst respons (som gir en bestemt erfaring) og automatiserte, nå ikke lenger bevisst utførte reaksjoner. Dertil er det mulig å forestille seg en slags mellomposisjon hvor det kan foregå vurderinger vi ikke alltid kan forutsette om vil utvikles og bearbeides som bevisst reflekterte vurderinger (AaE:35). De kan komme til å forblir tilsørte – men like fullt mulige å fornemme, og de er dannelsesvirksomme. Disse kan vi forestille oss plassert i det *grønne* området i Sas.

Dewey påpekte at teoretikerne og kritikerne bidrar til å bringe oss nærmere kunsten nettopp ved sine refleksjoner der de tillater oss å skille mellom form, innhold og substans. Dette slo han fast ved å påstå at refleksjon er det teoretiske og kritiske fenomen som tillater og muliggjør at vi skiller form og innhold (AaE:114). Samtidig har han tidligere fremhevet at forutgående, krevende refleksjonsprosesser ikke nødvendigvis kan gjenkjennes og identifiseres når de inntreffer i uttrykk som kan fremstå som ferske – ja, nærmest som spontane. Det spontane kan ha blitt til på bakgrunn av tunge, krevende refleksjonsprosesser som er gjennomført tidligere (AaE:70). Disse tidligere refleksjonene forstår jeg som prosesser der ulike momenter (fysiske så vel som tale-språklige) nettopp vurderes. De skjer med andre ord også på det mest grunnleggende området. En slik interaksjon kan igjen medføre at noe i kroppens lagrede nettverk endres. Disse lagrede minnene er, jeg gjentar, stadig i bevegelse og endring – oftest utenfor vår kontroll. Med det menes at de kan inngå i nye forbindelser som fører til at atter nye forbindelser blir fremtredende, for eksempel når et barn treffer *Planteskulptur* og forbindelsene blir aktivert.

Slike grensesnitt mellom lagret persepsjon og øyeblikkets persepsjon kan gi seg utslag både i følelser og i tankevirksomhet.

Følelsene oppstår først; som en emosjonell reaksjon. Den emosjonelle bevegelsen som dermed aktiveres kan igjen bevirke en bevisstgjørende respons, men erindring må ikke nødvendigvis ende i en refleksjon forstått som en slags etterrasjonalisering eller metarefleksjon begrenset til noen form for definisjon. Like fullt kan vi si at erindringer som fremprovoseres i møte med kunst gir den aktive betrakter en unik mulighet til å utforske sin egen erindring ved å reflektere og eksperimentere videre med de emosjoner og forestillinger som måtte dukke opp. Et kunstobjekt fungerer slik sett som en invitasjon til nærmere undersøkelser og til refleksjon – til å bevege seg og tidvis forsere grenser (Hohr 1996:38). Dertil kan refleksjonen også peke tilbake på selve kunstobjektet; til forholdsvis håndfaste spørsmål om hva det består av og hva det kan innebære – det vil si form så vel som innhold. (Jfr flere av loggtekstene i *Fjerde kunstmøte*.) I denne avhandlingen er fokus satt på barnas fabulerende fremfor på deres faktarelaterte innspill.

#### 5.4.4 HOLDNINGSSKAPENDE ARBEID SOM VERDISKAPENDE ARBEID

I kunstmøtene undervises ikke barna i billedanalyse eller kunsthistorie. Kunstmøtene handler heller ikke om at barna skal lære seg kunsthistoriske fakta eller informasjon relatert til filosofiens historie. Slik kunnskap – og ferdigheter innøvd og utviklet i tilknytning til slik kunnskap – tilegner barna seg i andre fora der dét kan være hovedmål. Kunstmøtenes eventuelle relevans må vurderes ut fra andre “nytteverdier”. Blant annet kan de defineres som øvelser i å utøve holdningsutforskende og -utviklende arbeid. Deltakerne trener seg i å uttrykke egne så vel som i å lytte til hverandres lanserte ideer i møte med kunstobjektene. Det innebærer alltid vurdering. Det vesenlige blir om det som blir sagt gjenkjennes og kan aksepteres, men *ikke* som *fakta* som kan sjekkes i en fasit.

Jeg snakker om kunstmøtet som potensiell arena for verdiskapende arbeid – fordi vurdering alltid innebærer en eller annen form for verdibestemmelse. Disse verdibestemmelsene skjer i utgangspunktet på følelsesområdet. De synliggjøres når følelser gjenkjennes og søkes eksplisert i loggboken og i diskursen. Verdiskapingsarbeidet i kunstmøtene handler, slik sett, om å utvikle en diskursiv uttrykksform basert på emosjonelle bevegelser i den enkelte så vel som mellom aktørene, – kunstverket inkludert. Men det handler også om å

kjenne, erkjenne og anerkjenne ikke diskursive opplevelser som betydningsfulle i betydningen virksomme. Fremfor å diskutere hvilke verdier som fremmes, vil jeg foreløpig nøye meg med å vise til at praksisformen som kunstmøtene er presentert ved (0.7.2) kan bidra i holdningsskapende arbeid. Det skjer ved at deltakerne blir kjent med en måte å nærme seg og interagere på overfor noe fremmed. Denne praksisformen, som en måte å være – å opptre – på, kan de komme til å ta med seg til andre situasjoner i livet, såfremt de finner karakteristika ved kunstmøtepraksisen brukbar – som en måte å være i og forholde seg på.

#### 5.4.5 KUNST VERSUS INSTRUMENTALISME

Dewey karakteriserte kunst som noe vesensforskjellig fra instrumentalisme. Han fremhevet at det spesielt er det uforutsigbare som er med å gi kunsten særpreg. I den anledning påpekte han likhetene mellom *kunstneren og vitenskapsmannen*. Begge risikerer å bli *konfrontert* med noe uventet, noe overraskende og uforutsigbart i sine arbeidsprosesser:

The unexpected turn, something which the artist himself does not definitely foresee, is a condition of the felicitous quality of a work of art; it saves it from being mechanical. It gives the spontaneity of the unpremeditated to what would otherwise be a fruit of calculation. The painter and poet like the scientific inquirer know the delights of discovery (AaE:139).

Dewey pekte videre på *gleden* forbundet med slike oppdagelser som et kjenne-tegn de to har felles. Jeg vil tilføye at begge dertil trolig – i alle fall tidvis – opplever spenning og forventning forbundet med prosjektene sine. Denne urolige posisjon er energiladet; en tilstand der ulike energikilder møtes og søker etter en slags forbindelse som kan føre de involverte inn i nye konstellasjoner og retninger det ikke er mulig å forutsi hverken styrken eller strukturen i. Relatert til kunstneren kan vi si at han har en – mer og mindre – vag idé om noe han ønsker å formgi. I de tilfeller der kunstnerens intensjon med arbeidet er forholdsvis klar idet han starter selve forarbeidet, vil han like fullt oppleve at uforutsette ting dukker opp i løpet av arbeidsprosessen. Mediet han arbeider med, vil alltid kunne føre til uforutsette innspill. Med uttrykket medium menes her kunstnerens egen organisme og biografi så vel som det materiale det arbeides i og med; fra språk til maling, betong, tre lyd eller tekst. Effekten av forholdet mellom formene i maleriet, dimensjonene og overflatene i en skulptur eller de ulike ele-



mentene for eksempel *Planteskulptur* er satt sammen av, kan med andre ord aldri helt forutsees. Virkningen kan heller ikke endelig defineres. I motsatt fall – hvis det ferdige kunstobjektet ikke innebærer uavklarheter – hører det ikke hjemme i kategorien kunst slik begrepet brukes her. I slike tilfeller vil selve arbeidsprosessen og produktet derimot karakteriseres som et mekanisk utført rutinearbeid og -produkt. Det vil kunne kjennetegnes ved forutsigbarhet og klart definerbare og avgrensede elementer. Samtidig vet vi at selv om det jobbes ut fra rutine, kan det like fullt snike seg inn uforutsette, overraskende momenter. Disse kan føre til at arbeidsprosessen antar ny retning og karakter.

Kunstmøtene som prosess innebærer flere uforutsigbare momenter. Aktørene kan omforme sin egen historie på gjennomgripende vis – for eksempel slik jeg tenker meg at Imans erfaring i ettertid bidro til at hun var mindre engstelig for å ytre seg offentlig. Vi kan også tenke oss at brokker fra samme hendelse kan lagres som noe mer eller mindre skjellsettende i flere av de andre barna. Hvem som lagrer hva, og som hva (for eksempel som minne om en estetisk erfaring eller som noe delvis uavklart), har lærer ingen oversikt over.

Den åpne struktur – dette at målet ikke er å finne frem til ett bestemt og mest mulig korrekt svar, men snarere å reflektere og eventuelt konstruere egne svar – bidrar til at kunstmøtesamtalene fortoner seg uforutsigbare, men dermed også potensielt løfterike med hensyn til at noe nytt kan komme til å fremstå. En av lærerens utfordringer her er at hva som måtte dukke opp ikke kan kvalitetssikres ut fra etiske rammer på forhånd.<sup>207</sup> Desto viktigere blir det da at forutsetningene for kunstmøtene presentert i kapittel 1, overholdes. Ivaretas forutsetningene, vil jeg postulere at deltakerne (såfremt de ikke er forstyrret av patologiske forhold) vil kunne takle nærmest hva som helst som måtte komme til å dukke opp. De uforutsigbare momentene vil kunne fremstå som det interessante; som noe kraftfylt. Selve *forventningen* om å kunne finne noe å undre seg over og forsøke å finne ut av er nettopp en drivkraft. Denne drivkraften kan bevirke at aktørene i kunstmøtene utløser energi som gir seg utslag i entusiasme både i og overfor seg selv og hverandre. Det skjer når de våger å bevege seg ut i kunstmøtets fabuleringer og resonnementer. Og her fremstår ikke fabulering og resonnement som motsetninger, men som momenter som begge kan oppstå og utvikles i samspill. Det er slik nettopp fordi kunstmøtene ikke er en arena der noe skal bevis-

---

<sup>207</sup> Med etiske rammer menes her for eksempel at lærer skal være oppmerksom og bistå barna så de ikke opptrer private når de refererer til personlige opplevelser (Børresen og Malmhøster 2003:71-72).

es eller må konkluderes. Men de kan vises til og refereres, og slik fungere som et utviklingspotensial. Sistnevnte vil alltid være forskjellig fra aktør til aktør, blant annet fordi den enkelte vil velge *sitt* fokus, og *derfra* anstrenge seg i ulik grad i prosessen som utvikler seg ut fra seg selv og sitt eget ståsted. Det er slik blant annet fordi hva det enkelte barn oppfatter som sin største utfordring – som sin *Gegenstand* i kunstmøtet – alltid vil være betinget av det enkelte barns biografi. Hva som berøres i det enkelte subjekts *tre sirkelområder* er med på å bestemme hvordan hvert enkelt selv vurderer situasjonen og interagerer i fortsettelsen; om det for eksempel går inn i og overveldes av momenter nevnt i Figur 3As “høyre side”. Alternativt kan barnet bevege seg i stemninger preget av momentene på “venstre side” slik dette ble konkretisert og utdypet ved henvisning til Sols handlinger i *Femte kunstmøte*. Philip og Iman fremstår som eksempler på to selv som flyttet fokus underveis. Fra å handle ut fra følelsene på “høyre side” i Sas-modellen, klarte de å endre fokus og fortsette sine kunstmøteaktiviteter ut fra følelsene på “venstre side”. Med dette mener jeg at de beveget seg ut av en potensiell destruktiv stress-situasjon der de ikke bygget seg opp på styrkende vis, men snarere var i ferd med å svekke sine selv. “Sideskiftet” var et vågestykke de ikke hadde noen garanti for utfallet av på forhånd.

I og med disse perspektivskiftene kan vi si at de har snudd opp ned på en mulig destruktiv bruk av den *verdi-* og *energikapital* Dewey viste til – det han beskrev som materialet den enkelte benytter seg av i interaksjon med omverdenen. Fra å kople en hendelse i et kunstmøte til noe som setter i gang destruktive bevegelser og kan bidra til å forsterke disse, maktet Philip og Iman å snu en slik tendens til dens motsats. Dermed tillot de seg selv en utvidet frihet til selvskaping: Fra å søke etter bekræftelser på de negativt ladede følelsene gav de seg selv alternative muligheter. Disse mulighetene innebærer rett nok en risiko, blant annet risikoen for å bli misforstått av de andre.<sup>208</sup> Men perspektivskiftet innebærer også muligheter for styrkende *verdi-* og *energiakkumulering* i deres respektive selv. Slik sett vil jeg si at kunstutøvelsens offentliggjøring kan handle om verdiskaping i den enkelte, fordi verdiskapingen får utvidet betydning ved at den legges ut i det offentlige rom. Der kan verdien utvikles

---

**208** Det har jeg ikke eksempler å på fra mitt praksismateriale. Det betyr på ingen måte at det ikke kan forekomme. Å leve med vissheten om en slik mulighet, kan for noen oppleves som et dilemma. Jeg er av den oppfatning at alternativet er mer problematisk; det å ikke gi rom for det forutsigbare, som uansett kan komme til å tvinge seg frem.

videre. Ut fra den dialektiske Sas vil det før eller siden føre de aktive over på den “høyre siden” igjen. Følelsene er ikke endelig låst til ett eller annet fast og lukket sted “der inne”, men bevegbare. Jeg postulerer med andre ord at de ulike, nærmest motsatte følelsene alltid vil være til stede i kroppen – som mulige alternativer – (om enn i mer eller mindre grad).

Det uforutsigbare her er ikke nødvendigvis noe som ikke er, men noe vi kan tenke oss slumrer – som bak et slør – i nettverkene “der inne” eller “nede” i den enkelte. Det kan ligge skjult; som den vakre svanen i eventyret *Den stygge andungen* (eller som *den gode prinsen* i froskeforkledning som blir forløst ved prinsessens medfølelse og handling). Men der kan også ligge et troll. De følelsesbestemte hindringene fra modellens “høyre side” ligger også der – som mulighet – i den enkelte. For å få svanen og prinsen frem, er det vesentlig at forutsetningene presentert i 0.6.1 tas til følge. Det er imidlertid noe annet enn instrumentalisme. Forutsetningene er et hjelpemiddel i arbeidet med å legge til rette for at det enkelte barn får best mulig anledning til å finne tilbake til og få eksponert – og dermed styrket – følelsene og verdiene som teoretisk er lokalisert til Figur 3As “venstre side”. Da vil de kunne videreutvikle og styrke noe av verdi i seg selv, som igjen vil kunne fungere som smittende positiv energi i dette barnets interaksjon med den Andre.<sup>209</sup> Samtidig vil dannelsesbegrepet, slik jeg bruker det, være meningsløst hvis følelsene sinne, frykt og adskillelse ikke fantes – som “argument” for å anstrenge seg for å få til en endring som aktøren forestiller seg som noe verdifullt.

#### 5.4.6 Å SETTE ORD PÅ DE TANKER SOM FØLELSENE VEKKER

I kunstmøtene ble deltakerne oppfordret til å sette ord på hva de tenkte. Ut fra mitt perspektiv kan ikke tanken isoleres helt fra det vi samtidig føler. Vi kan videre spørre oss hvilke emosjoner vi kan gjenkjenne i oss selv og den Andre i møte med kunstobjektet, slik barna i kunstmøtene satte ord på følelser de allerede hadde et visst forhold til. Det gjaldt følelser som de gjenkjente i kunsten og som de fikk anledning til å utdype i kunstmøtet. Vi kan stille spørsmål

---

**209** Goldie (2002:189ff) påpeker hvordan særlig små barn lett lar seg smitte emosjonelt. De lar seg smitte av følelser av glede eller tristhet, slik det ble antydnet i min presentasjon av *Andre kunstmøte*. Forøvrig demper Goldie smitte-effektens betydning som dekkende beskrivelse av prosesser som kan bidra til vår forståelse av andres emosjoner: “Contagion, then, is neither necessary nor sufficient for emotional understanding or explanation” (Goldie 2002:191).

om hva disse emosjonene eventuelt kan innebære i forhold til hvordan vi oppfatter kunsten, oss selv og hverandre. Forhåpentligvis vil samtaler om slike spørsmål, i alle fall tidvis, kunne føre til oppmerksomhet og derved kanskje også større fortrolighet med de følelser som vekkes – fordi de blir forsøkt satt ord på og viet en undersøkende fremfor en (for-)dømmende oppmerksomhet. Underveis hender det også at tilsynelatende ukjente, ikke planlagte tanker kan dukke frem i selve samtalen.

#### 5.4.7 NOEN PEDAGOGISK RELATERTE KOMMENTARER

##### – OG FORELØPIG OPPSUMMERING

Ut fra mitt perspektiv fortøner det seg formålsløst å skulle formulere detaljerte kompetansemål knyttet til forestillingen om enkeltindividets og gruppens opplæring i kunstmøtene. Såfremt intensjonen bak denne aktiviteten er at møtet skal ha dannelsesverdi, behøver hverken lærer eller elever å gå tomhendte fra kunstmøtet av den grunn. Philip og Iman viste at noe dannelsesrelevant skjer – selv; ja, kanskje nettopp i de tilfeller hvor den enkelte ikke straks offentliggjør og dernest får sin ytring behandlet av de Andre. Enhver som er til stede vil kunne registrere hvilke følelser som dukker opp hos seg selv når de andre tilkjennegir *sine* tanker og følelser i kunstmøtene. Den enkelte kan fundere over hva som skjer i diskusjon med seg selv ved såkalt indre, det vil si tenkt samtale. Slike tankehandlinger kan også virke inn på den enkeltes fremtidige valg og handlingsrepertoar på et vis som for utenforstående – så vel som for barnet selv – ikke alltid er forutsigbart.

Resepsjon i interaksjon mellom kunstobjekt og aktiv betrakter preges av betrakterens måte å gripe kunsten an i kunstmøtet. Ut fra avhandlingens dannelsesperspektiv beror derfor kunstmøtets utfall i vesentlig grad på barnets innstilling til kunsten som objekt; på om barnet griper inn i kunstverket på en forhåndsdefinert og avgrenset måte, eller om det våger å stille seg åpen og forventningsfull overfor noe nytt. Den som yrer seg om kunsten gjør seg til medskaper av det samme – samtidig som kunstobjektet konkretiserer sider ved seg som et unikt selv. Ingen kan på forhånd si hva kunsten vil berøre i betrakteren. De første øyeblikks persiperte inntrykk i kunstmøtet ser imidlertid ut til å ha spesiell betydning for hva som settes i gang av emosjonelle bevegelser. Og det skjer før betrakter rekker å resonere over hva hun faktisk ser. Hvordan kunstens substans punktueres i kunstmøtesamtalen sammen med hvordan dette behandles, påvirker igjen hvordan minnet fra kunstmøtet lagres i den enkelte

på ulike vis og dermed inngår som del av det erfaringsrepertoar den enkelte deltaker tilegner seg. I interaksjon med kunst utvider og utvikler barnet sin egen erfaring på unikt vis. Hegel uttrykte det slik i sin kontekst:

*Denne dialektiske bevegelse som bevisstheten utøver på seg selv – på sin kunnskap så vel som på sin gjenstand, for så vidt den nye sanne gjenstand utspringer derav for bevisstheten – er egentlig det man kaller erfaring (ÅF:69/PhG78).*

Gjennom denne beskrivelsen av erfaringsprosessen tillegges det som er forventet eller foregrepet – som foregriperens fordom – mer spesifisert innhold av foregriperen. Det settes – bokstavelig talt – på begrep. Derved får kunstverk så vel som foregriper ny mening og identitet. Samtidig kan vi si at de involverte nærmer seg hverandre underveis, og at an-greps-form og -innstilling kan endres i løpet av prosessen.



## KAPITTEL 6

### OM METODE – OG NOEN OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER

I dette kapitlet avrunder jeg avhandlingsarbeidet ved å si noe om hva metode kan være ut fra et dialektisk perspektiv og relatert til mitt arbeid. Deretter reflekterer jeg over kunstmøtene relatert til pedagogisk praksis, og presenterer noen momenter jeg mener taler for kunstmøtenes plass i grunnskolenes praksis.

#### 6.1 FENOMENOLOGISKE BESKRIVELSER:

##### DIALEKTIKK SOM METODE?

Et hovedpoeng i Løvlies presentasjon av en dialektisk pedagogikk er at det ikke fins noe fast grunnlag for erfaring og læring: “erfaring er i det hele en dannelsingsprosess og et læringsforløp. Og det står ingen ferdige hjelpemidler til bruk; metoden er i sin opprinnelige betydning methodos eller erkjennelsens vei” (LL:70).

Dialektikk betraktet som “vitenskapelig metode” innebærer nettopp at det ikke fins noen forhåndsbestemt, endelig teori og metode, men at disse derimot fremtrer og utvikles i selve arbeidet. I ett av Løvlies Hegelsitater uttrykkes dette slik: “For saken er ikke uttømt i og med sitt formål, men i sin utførelse, og den virkelige helhet er heller ikke resultatet, men resultatet sammen med dets tilblivelse (3:13)” (LL:68). Slik sett går det ikke noe skarpt skille mellom det teoretiske og det praktiske – erkjennelse er i videste forstand handling; “erkjennelse er å gå erfaringens vei” (LL:70). I min kontekst rettes fokus mot det som skjer mellom *tilblivelse* og *resultat*. Disse to er da forstått som forestilte fremfor reelle, klart avgrensede ytterpunkter i et hendelsesforløp; mellom opplevelsen av (det ukjente) kunstverket og den reflekterte erfaringen. Jeg er interessert i det som er mellom – som et skapende mellomrom – i det som skjer underveis i kunstmøtenes interaksjonsprosesser.

I artikkelen *What is Dialectic?*<sup>210</sup> advarte Karl Popper (1902-1994) mot å oppfatte og behandle dialektikken som en teori på linje med andre vitenskaps-

---

210 I Popper: 2002:419-451: *Conjectures and Refutations* (jfr LL:160).

teorier og å tillegge den noen spesiell filosofisk eller vitenskapelig status. Jeg forsøker ikke å argumentere for dialektikken som *den* rette teoretiske metoden å forklare noe ved. Derimot har jeg forsøkt å beskrive dialektiske bevegelser i kunstmøtene, og jeg har prøvd å gjøre dialektiske bevegelser mellom teoretisk tekst og kunstmøtehendelsene for å se om det kan oppfattes meningsfylt.

Som tilfellet er med dialektikken, gir det videre liten mening å forsøke å falsifisere evolusjonsteorien. Popper medgav dette i selvbiografien *An Intellectual Autobiography – Unended Quest* (1976).<sup>211</sup> Men Popper kategoriserte her evolusjonsteorien anderledes enn dialektikken ved at han tilla utviklingslæren *a priori* status. Løvlie har foreslått at dialektikken skal tillegges samme status (LL:160-161). Jeg ønsker ikke å ta stilling til noe slikt mulig metafysisk perspektiv, og jeg tar heller ikke stilling til noe enten-eller-valg mellom dialektikk og evolusjonsteori. Derimot gjenkjennes sentrale momenter fra begge disse måter å se og omtale verden på når jeg har villet si noe om mitt avhandlingstema ut fra Deweys kunstteori. Inspirert av Deweys praksis og av Rorty (i RR), har jeg snarere spurt: Her er noen teoretiske perspektiver og begreper, hvordan kan de brukes for å beskrive – og dermed tolke – mitt tema?

### 6.1.1 PROSESS OG MIDLERTIDIGE MÅL

Gjennom arbeidet med avhandlingsteksten er det kommet frem at *Art as Experience* er influert av to teoretiske hovedkilder; Hegels dialektikk og Darwins ideer om artenes opprinnelse og utvikling.<sup>212</sup> Darwins og Hegels historiesyn motsier ikke hverandre. Begge byr sitt publikum beskrivelser av interaksjon i prosessuelle løp. Ved sin tese-antitese-syntesemodell hadde den tyske idealisten riktignok en idé om å nå frem til en endelig tilstand, det perfekte mål. Dette i motsetning til Darwin, som nøyde seg med å påpeke en stadig utviklingsprosess vi ikke har kapasitet til å se og beskrive slutten på. Leser

<sup>211</sup> “I have come to the conclusion that Darwinism is not a testable scientific theory, but a *metaphysical research programme*, a possible framework for testable scientific theories” (Popper 1976:168).

<sup>212</sup> I artikkelen *Dewey Between Hegel & Darwin* (Rorty 1995:4) fremhever Rorty Darwins naturvitenskapelige beskrivelser ganske enkelt “as simply one more description of the world to be placed alongside others, rather than as offering the *one* image that corresponds to reality”. Tidligere, i *Philosophy and the Mirror of Nature* fra 1979, påpekte Rorty at “Dewey’s peculiar achievement was to have remained sufficiently Hegelian not to think of natural science as having an inside track on the essences of things, while becoming sufficiently naturalistic to think of human beings in Darwinian terms” (Rorty 1979:362, note 8).



vi Hegels tekster ut fra Løvlies perspektiv, innebærer imidlertid målet – syntesen – allerede sin egen oppløsning og – derved – kime til videre utvikling (LL:24). Slik Hegels teori omtales her, innebærer den muligheter for en lesing som kan betegnes som en utvikling fra dannelsesteori og til en teori om danning som erfaring der nettopp det prosessuelle fremheves fremfor produkt og syntese. Løvlie understreker blant annet det prosessuelle slik: “Danning er å innforlive seg med for å overskride, vokse inn i for å vokse ut av, altså en form for negativ eller kritisk konstruktiv handling” (LL:26). Dette perspektivet går godt sammen med Darwins utviklingsteoretiske grunnprinsipper om stadig utvikling som realiseres i interaksjon mellom individet og dets omgivelser. Det innebærer videre at utvikling stadig fører til ny utvikling i nye – alltid midlertidige – resultater der de interagerende er avhengige av hverandre, og der utfallet ikke kan forutbestemmes.

Perspektivet kan leses som motsetning til det detaljstyrte dannelsesforløp Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) beskrev i *Emilé – Eller om opdragelsen* fra 1762. Som motsats til Rousseau, fremtrer konturen av en annen måte å perspektivere begrepet danning på ved Hegels erfaringsteori; fra oppfatningen om dannelse som noe man oppnår etter en avgrenset prosess – et dannelsesforløp – og til danning forstått som en evig prosess du ikke avslutter før livet selv avsluttes.

### 6.1.2 EKSEMPLER SOM ARGUMENTER

#### – OG ÅPNE, UAVKLARTE *TOPOI* I TEKSTENE

Min tilnærming til kunstmøtene og den teoretiske litteraturen jeg bruker kjenetegnes ikke først og fremst ved analyse eller argumentasjon. Fremfor å søke etter perspektiver jeg kan analysere og forkaste eller annektere har jeg sett etter det jeg kaller transformasjonsvennlige, åpne, uavsluttede og dermed interessante formuleringer i tekstene ut fra mitt danningsteoretiske perspektiv. Det handler om uttrykksformer og situasjoner som fremstår som åpne for nye perspektiver og for endringer. Med det mener jeg steder i teori og praksismateriale hvor jeg oppfatter at det skjer noe som ikke er helt avklart eller avgrenset. Slike steder i teksten, som Løvlie i sine senere tekster viser til ved å bruke begrepet grensesnitt, innebærer muligheter for eksperimentering og transformasjon; for bevegelse, motstand og forandring i *de uavklarede mellomrommene*. Rent konkret handler det om å gå til teksten og mine nedtegnelser fra kunstmøtene (loggboknotatene herfra hører her inn under det jeg referer til

som mitt tekstmateriale) og forsøke å “lytte” til det (i første omgang u-tenkelige) som kan tenkes å dukke frem fra teksten underveis. Sagt anderledes handler det om å søke etter noe jeg ikke hadde klart for meg da jeg startet, men som jeg hadde en viss forhåpning om at kunne dukke frem og overraske meg i løpet av arbeidet – .<sup>213</sup>

Relatert til kunstmøtene og deres Fmb-inspirerte fremgangsmåte, handler dette om å rette oppmerksomhet mot åpne fremfor lukkede situasjoner – fordi det stilles spørsmål som læreren selv ikke har noe klart svar på. Kommunikasjonsformen er strukturert ut fra en Sokrates-*inspirert* spørsmål-svar-prosedyre.<sup>214</sup> Den kjennetegnes ved samtalemodellen der mesteren Sokrates omtaler seg selv som tilrettelegger og spørsmålsstiller – og som *en som vet at han ikke vet*. En slik metodisk innstilling til filosofering er under kontinuerlig utvikling innen Fmb-praksis, selv om de filosofiske samtaler der opererer ut fra en forestilling om å stadig kunne nærme seg et (utopisk) svar det kan være enighet om blant samtaledeltakerne. I kunstmøtene, som i Fmb-praksis, favoriseres de åpne spørsmål – spørsmål det ikke gis faste endelige svar på – i motsetning til såkalte pedagogiske eller retoriske spørsmål. I sistnevnte tilfeller kjenner lærer svaret på spørsmålet som stilles – og eleven vet at læreren vet. Dét innebærer videre at eleven forventes å finne frem til noe som allerede er avklart og som eleven selv enten vet eller bør klare å finne det rette svaret på ved å oppsøke informasjonskilder (for eksempel kunstobjekt, lærebok, oppslagsverk eller ved å søke på internett).

Min praksisreferanse er inspirert av Sokrates' samtaler, men mindre pretensios enn disse i den forstand at jeg mener jeg selv, mine elever og eventuelle lesere – inntil videre – har hatt nok med å forsøke å gripe undrings- eller spørsmålsstillingsfasen. Forventningen om å oppnå endelig konsensus oppfatter jeg utopisk. Mitt alternativ er at jeg forholder meg til *foreløpige* avslutninger i kunstmøtenes samtalsituasjoner. Jeg har rettet søkelys mot en fase eller tilstand som kan karakteriseres som usikker og uavklart. Fremfor å forvente at samtalen skal ende med enighet, var hensikten bak de kunstmøtene jeg har

---

<sup>213</sup> I *Of Grammatology* er Derrida opptatt av å rette sin lesers oppmerksomhet mot det jeg oppfatter som noe lignende der han skriver om det å skrive (“writing”) og om mulighetene for å hoppe ut av skrivingens faste struktur og derimot forholde seg til metaforenes flertydighet og mulige uforutsettheter (Derrida 1997a:9, 15).

<sup>214</sup> Se blant annet Sokrates' samtaler med Platons slektning *Charmides* og med rapsoden *Ion* fra 390-årene f Kr (P – Bind II).

referert til primært å gi deltakerne anledning til å utveksle undring – og til å øve seg i å være i uavsluttede utfordringer. Beskrivelser – som her vil si eksempler fra kunstmøtene og henvisninger til teorier – har jeg ønsket å behandle som argumenter. De fremtrer slik sett som alternativer til eksplisitte retoriske innspill i en tradisjonell diskurs. Beskrivelsene viser videre til noe jeg som tekstskaper ikke helt hadde klart for meg da jeg startet skrivingen. Dette “noe” utgjorde imidlertid noe jeg ante kunne komme til å bidra med ett eller annet som kunne være av betydning for mitt tema – eller for et beslektet tema jeg kunne komme til å oppfatte som betydningsfullt underveis. Det handler om ett eller annet ukjent, men forlokkende; noe åpent, uavklart og uvisst som angår meg i mitt skrivearbeid så vel som barna i kunstmøtene jeg omtaler.<sup>215</sup> Noen av disse fordommene og forventningene har jeg fått nærmere rede på. Underveis har jeg imidlertid kommet over informasjon og synspunkter som stadig har ført meg bort fra det jeg forestilte meg som hovedfokus og som den grunnleggende teorien. Tidvis har det ført til at jeg har vektlagt andre sider ved materialet enn jeg hadde tenkt på forhånd. Nye teoretiske “innspill” fra tekstene fikk meg til å se nye muligheter i det empiriske materialet – som igjen førte til nye vinklinger i forhold til den teoretiske litteraturen.

Mitt eget arbeid med avhandlingsteksten fremstår nå for meg som en form for bekreftelse på det jeg forsøker å si noe om i forhold til danning som en dialektisk, erkjennelsesutvidende prosess. I løpet av min eget skriveprosess har videre de ikke-intellektualiserte momentenes betydning så å si fått en slags ny betydning – ved at de er tillagt mer oppmerksomhet enn opprinnelig tenkt. Med det forsøker jeg å fremheve dannelsingsprosesser som i høy grad beroende av ikke bevisste, kroppslige prosesser der mer enn intellektet er involvert. Det er ikke nytt, men det har fått en annen oppmerksomhet i prosessbeskrivelsen enn opprinnelig planlagt. Prosessen har også omfattet såkalte aha-opplevelser. Aha-opplevelsene er flotte, men alltid midlertidige, fordi den nye innsikten ganske snart viser seg å åpne for nye, tidligere ukjente utfordringer. En av utfordringene har derfor vært å ikke trekke inn for mange nye momenter underveis – . Den mest betegnende karakteristikken av det som har skjedd, er opplevelsen av at jeg stadig drives videre. Jeg drives fremover mot det ukjen-

---

**215** Som ved Rortys beskrivelse av *the ironist*, handler dette om å erkjenne sin egen radikale, stadig pågående tvil med hensyn til å selv besitte noe “endelig” eller “beste” vokabular. Rortys *ironist* berøres av ideen om at det alltid fins nye/andre vokabularer som kan vise seg bedre egnet til det (til enhver tid) aktuelle formål.

te, men også bakover; tilbake til noe av det jeg allerede har opplevd, lest og skrevet. Disse perspektivskiftene skjer – som stadig nye, nødvendige forflytninger. Slik sett fremstår denne avhandlingsteksten kun som en punktuering underveis mot noe jeg ikke vet hvor ender.

### 6.1.3 OM Å VÆRE I UVISSHET SAMMEN MED ANDRE

#### I FORHOLD TIL TEKST – OG I KUNSTMØTER

Dette – å kunne være i uvisshet – berørte Dewey spesielt da han viste til William Shakespeares (1564-1616) forfatterskap og fremhevet ett bestemt særtrekk blant dramatikerens personlige egenskaper. Det presenteres snart ved et lengre sitat. I sitatet gjengav Dewey det poeten Keats kaller Shakespeares *Negative Capability*. Denne referansen fremsto tidlig i arbeidsprosessen som sentralt *topos* for min lesning og tolkning av *Art as Experience*, fordi jeg oppfattet at det fungerte som et åpnende sted i teksten. Det som sto her, inviterte meg som leser til å se flere enn én tolkningsmulighet. Ja, det oppfordret meg nettopp til åpenhet overfor det uforutsette.

Relatert til kunstmøtene tenkes også de utvalgte *topoi* derfra å fungere som bevegelige, uavsluttede situasjoner ut fra et teoretisk perspektiv. Det har handlet om ytringer som ble realisert ved at aktørene delte sine tanker og loggboknotegnelser med hverandre. Kunstmøtene kan sammenlignes med det greske torget, – med stedet og samtalene som utspant seg der. Ved oppstarten på avhandlingsarbeidet betraktet jeg *telos* (gresk; mål) for kunstmøtene som bestrebelse på å være i uvisshet sammen med andre. Jeg bruker ordet uvisshet her fordi det innebærer en viss risiko å utsi egne refleksjoner i et offentlig rom uten å vite hvordan utsagnet mottas av de andre. Ut fra min perspektivering kan dette omtales som steder der danning virkeligjøres, som steder der aktørene bidrar i sitt eget og hverandres selvskapingsarbeid. Dette – å kunne være i uvisshet – berørte Dewey der han siterte og kommenterte Keats uttalelser i et brev der Keats snakket om Shakespeare;

as a man of enormous “Negative Capability”; as one who “was capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason. “He (Keats, GLØ) contrasts Shakespeare in this respect with his own contemporary Coleridge, who would let a poetic insight go when it was surrounded with obscurity, because he could not intellectually justify it; could not, in Keats’ language, be satisfied with “half-knowledge.” (AaE:33)<sup>216</sup>

Litt senere på samme side skrev Dewey videre at

No “reasoning” as reasoning, that is, as excluding imagination and sense, can reach truth. Even the greatest “philosopher” exercises an animal-like preference to guide his thinking to its conclusions. He selects and puts aside as his imaginative sentiments move. “Reason” at its height cannot attain complete grasp and a self-contained assurance. It must fall back upon *imagination* – upon the embodiment of ideas in emotionally charged sense (ibid, min fremheving).

Slik sett er aktørenes fremstillingsevner, men spesielt deres vilje til å dele egne fantasier, tanker og uttrykk (*one’s imaginations*) med andre, sentral i de prosesser jeg har omtalt. Perspektivet innebærer at deltakernes forestillinger blir utfordret, og at de gis anledning til å prøve ut det å være i uvisshet fremfor at de oppfordres til å jage etter Sannheten med stor S. Underveis ble jeg fascinert av det jeg vil kalle forholdet mellom dialektikk og evolusjonsteori, forestillingen om tanken i kroppen, fortidens innvirkning på nåtid og fremtid, og forholdet mellom del og helhet konkretisert ved kunstverk og ved kroppens mange, og for meg fremdeles ukjente erkjennelsepotensialer.

#### 6.1.4 FORHOLDET MELLOM KUNST OG ESTETIKK

##### OG MELLOM KUNSTVERK OG BETRAKTER HOS DEWEY

I *Art as Experience* fremstår beskrivelser av en erfaring som en estetisk erfaring som sentrale, – sammen med påpeking av forbindelsen mellom dette erfaringsbegrepet og en vid forståelse av begrepet kunst. Ideen om å relatere estetikken og kunsten til en eksperimenterende holdning og handling og en stadig søken etter “noe mer”, fant jeg mindre uttalt der uttrykket *an esthetic experience* ble utdypet ved ord som harmoni og fullbyrdelse (*consummation*). Samtidig bød Dewey oss en meget grundig beskrivelse av et prosessuelt fundert erfaringsbegrep der spenning (*tension*) og energi (*energy*) også hører til de estetiske så vel som til de kunstneriske karakteristika. Dette vil jeg sammenfatte med å si at Dewey ikke vektla det utforskende og eksperimenterende moment like sterkt i *Art as Experience* som i sitt øvrige forfatterskap.<sup>217</sup>

Sitatene fra *Art as Experience* i avsnittet over, åpner imidlertid for en mer eksperimenterende, prosessuell tolkning av uttrykket *art as experience*, med

<sup>216</sup> *Negative Capability* tolkes her hegelsk; som evne og vilje til negasjonens usikkerhet og anstrengelse (det vil si som Hegels fremmedgjøring i ÅF).

<sup>217</sup> Se for eksempel *The Need for a Recovery of Philosophy* (Dewey i McD e).

vekt på kunst fremfor estetikk slik kunstperspektivet blant annet er eksplisert i bokens tittel. Herved defineres kunst som en erfaring mer i tråd med Deweys øvrige fremheving av erfaring og undersøkelse; det vil si ved beskrivelse av en erfaring som en utforskende, *utprøvende* prosess.<sup>218</sup>

Dewey var mer innrettet på *the working of art* enn på selve kunstproduktet forstått som objekt. Videre fremhevet han kvaliteten i det som skjer i møte mellom kunstner og materiale når kunstneren lager kunstverket som parallell til det som skjer mellom kunstverk og et aktivt publikum (AaE:48). Slik sett innebærer dette kunstbegrepet handling inklusive tenkning, men der tankeaktiviteten alltid har sin begynnelse i den sansbare, den fysiske verden. Kunst innebærer videre bevegelse, motstand, ytregjøring, forandring og overskridelse.

Slik beskrevet fordrer fenomenet kunst en viss åpenhet; ved at det nettopp *ikke er endelig* og uten muligheter for videre utvikling i interaksjon med noe eller noen utenfor kunsten selv. Foruten å betegne kunst som estetisk og helhetlig, har jeg vist til hvorfor jeg mener at Dewey gav rom for at vi kan karakterisere kunstbegrepet ved ord som uavklart og forventningsfylt; noe som dessuten innebærer usikkerhet og invitt til vågestykker – ja, til å forholde seg i uvisshet. Det er *den* måten å perspektivere kunst på jeg har ønsket å fremheve i mitt arbeid; som noe som er i sin vorden, nærmest under stadig tilblivelse og gjenskaping – men der noen opplevelser skiller seg ut som skjellsettende og dermed som lettere å huske og referere til. Samtidig er det influert av tidligere nedarvede så vel som selvopplevde hendelser.

Jeg har brukt karakteristika ved Deweys kunstbegrep for å beskrive kunstverkets aktive betrakter. Herved har jeg omtalt flere fenomener; noe så tilsynelatende ulikt som kunstner, kunstverk og betrakter – “produkt” og “konsument” – ved samme betegnelser, og dertil som noe fast og foranderlig på samme tid. Det samsvarer med Hegels beskrivelse av det jeg forstår som det dialektiske prinsipp. Interaksjonen mellom kunstverk og betrakter er ikke omtalt som en prosess med en utvetydig begynnelse og en endelig, ubestridt slutt. Derimot innebærer en slik prosess en *forventning* om å stadig kunne fortsette, om enn i nye skikkelser, – og i andre kontekster enn i det første møtet mellom de to aktørene. En slik flersidighet ved tilnærming til fenomenet kunst er ikke eksplisitt formulert i *Art as Experience*, men kjennes like fullt igjen i

---

<sup>218</sup> Jfr Deweys omfattende bruk av erfaringsbegrepet (Løvlie 1989:175) omtalt i 5.3.5.

boken som helhet, – som variasjoner over Hegels filosofi lest med Løvlies erfaringsfokuserte brillepar.

## 6.2 KUNST, PEDAGOGIKK OG EMOSJONELLE UTTRYKK

Dewey sa blant annet at kunstnerisk arbeid kjennetegnes ved dets “capacity to work a vague idea and emotion over into terms of some definite medium” (AaE:75). *Definite* vil jeg imidlertid bestemme som noe som er ytret, men som *ikke* må betraktes som definitivt i betydningen endelig avsluttet i avhandlingens kontekst. Han påpekte også at verbale uttrykk kan ta form som metaforer, men at bak de verbalt uttrykte metaforene “lies an act of emotional identification, not an intellectual comparison” (AaE:76). Denne oppfatningen – om emosjonell identifisering – vil jeg uten videre overføre til å gjelde kunst som visuelt så vel som verbalt uttrykte metaforiske utspill, fordi: “Works of art, like words, are literally pregnant with meaning. Meanings, having their source in past experience, are means by which the particular organization that marks a given picture is effected” (AaE:118).

Kunst fremstår slik sett som særlig interessant ut fra et dannelsesperspektiv, fordi kunstneren nettopp arbeider med å forflytte momenter og verdier mellom ulike erfaringsfelt, herunder det jeg vil betegne som emosjonelt forskjellig fargede erfaringsfelt.<sup>219</sup> Slik sett fungerer kunsten *åpnende*. Den *inviterer* betrakter til å forholde seg aktiv til sitt emosjonelle repertoar og sine spesifikke erfaringer, og herfra bearbeide og utvikle disse ut fra *sitt* individuelle og unikt emosjonelt fargede ståsted. Fra mitt pedagogiske synspunkt fremstår dette som særlig verdifullt fordi ansvar for valg av fokus i dannelsesarbeidet tillegges den enkelte. Ut fra sitt individuelle *topos* kan det enkelte barn være med å styre hva hun eller han vil vektlegge og utvikle i relasjon til kunstverk og til kommunikasjonspartnere. Underveis er dog forutsetningene for kunstmøtepraksis regulerende og forbilledlige med hensyn til grensene for akseptert adferd innen kunstmøtenes kontekst (0.6.1).

### 6.2.1 EMOSJONER RELATERT TIL ET FLERSIDIG KUNSTBEGREP

Slik jeg har valgt å se det, åpnet Dewey for (minst) to måter å bestemme kunst-

---

<sup>219</sup> Dette innebærer blant annet muligheter for forflytninger mellom fokus på “høyre” versus “venstre sides” stikkord i Sas, Figur 3A.

begrepet på i *Art as Experience*, ut fra sine utlegninger om begrepene erfaring og estetikk. Det ene perspektivet fremhever kunstens harmoniserende momenter, mens det andre anerkjenner og favoriserer kunstens prosessuelle karakteristika og åpner for at kunst kan beskrives som eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt. Jeg har fremhevet sistnevnte i tråd med Deweys øvrige filosofiske syn. Det innebar den grunnleggende holdning at ingen ting er endelig, absolutt eller evig gyldig, hverken i filosofiske, politiske eller moralske spørsmål. Samtidig kan vi si at harmonimodellen – ut fra et helhetlig dialektisk perspektiv – fungerer som punktuering i en prosess der harmonien alltid samtidig innebærer kimen til sin egen oppløsning på vei mot nye harmonier. Og den kan først oppnås etter disharmoniske faser.

Dewey omtalte blant annet kunstneren som den fødte utprøver, som en som alltid eksperimenterer og forholder seg “on the growing edge of things” (AaE:144). Han skrev at kunstneren lettere aksepteres som oppdageren (*the adventurer*) mens den tradisjonelle forskertypen er den som eksperimenterer (AaE:144). I dag er denne oppfatningen ikke like opplagt: Beskrivelser av de to profesjoner ser derimot ut til å nærme seg og tidvis gå over i hverandre. Vi kan bruke begrepet grensevandrer (5.2.2ff) om kunstneren så vel som om vitenskapsmannen – ja; om alle søkende mennesker. Et slikt perspektiv ble antydnet av Dewey, blant annet der han omtalte kunst-*produktet* som *prosessuelt*. Det er *the working of art*; det som kunstverket bevirker i samspill med betrakter der selve utøvelsen skjer, som er det avgjørende for vår forståelse av noe som kunst (AaE:214, 0.7ff). Perspektivet innebærer at kunstverk ikke er kultiverte i betydningen fast avgrensede fremstillinger. Snarere kan vi si at kunsten peker mot tolknings-*muligheter* i selve kunst-*utøvelsen* – muligheter som vedrører relasjoner som ikke er fullendte i betydningen fullbyrdet (*consummated*).

Her åpnes med andre ord for mangfold, for temaer med variasjoner. Dertil har jeg vist til at dette også impliserer verd-setting av disse variasjonene. Kunstverket er fremdeles dialektisk sett ufullendt idet kunstneren slipper kunstarbeidet han har jobbet med fra seg og fristiller det til nye relasjonelle spill; nå med publikum. I hvilken grad et kunstverk er ferdig, kan med andre ord diskuteres ut fra forskjellige kriterier.<sup>220</sup>

Kunst karakterisert som noe dialektisk og derfor ufullendt, innebærer at emosjoner relatert til et kunstverk i høy grad kan fremstå som forskjellige, ja, som motstridende, avhengig av den enkelte betrakter. Hvilke emosjoner som



aktiveres, avhenger av formen, eller rettere; av formens *kvalitet*. Hvilken “side” i Sas som emosjonene beveger seg på, kan dertil endres, avhengig av betrakter, underveis.

Publikums emosjonelle koplinger overfor kunst er med andre ord ikke fastslått en gang for alle.<sup>221</sup> Den første dominerende *ethos* i kunstmøtet kan med tiden utvikles og forandre seg i den enkelte betrakter. Dewey eksemplifiserte dette ved å vise til drama og til mellommenneskelige forhold:

All emotions are qualifications of a drama and they change as the drama develops. Persons are sometimes said to fall in love at first sight. But what they fall into is not a thing of that instant. What would love be were it compressed into a moment in which there is no room for cherishing or for solitude? The intimate nature of emotion is manifested in the experience of one watching a play of the stage or reading a novel. It attends the development of a plot; and a plot requires a stage, a space, wherein to develop and time in which to unfold. Experience is emotional, but there is no separate things called emotions in it (AaE:41-42).

Emosjoner omtales her som *qualifications* – som ifølge ordboken kan bety kvalifikasjoner, forutsetninger, forbehold, men også modifikasjoner. Kvalifikasjonene sammenlignes med de stemningsskifter som fremtrer i et drama der blant annet kontraster ekspliseres, men innen en dramatisert – og

---

**220** Ulike kunsthistoriske epoker har operert med ulike ideelle grenser for hvor avsluttet et kunstverk burde være og hvordan det best kunne avgjøres når det var klart for å slippes løs for offentligheten. Ett eksempel er kritikernes omtale av de store, åpne felt på lerretet i Munchs malerier, for eksempel *Badende mann* fra 1918. Munchs malemåte og intensjon bak disse bildene var radikalt anderledes sammenlignet med for eksempel nasjonalromantiske bilder der motivet tok utgangspunkt i det samme; mennesker i naturen. Sistnevnte malerstil var basert på en fremgangsmåte der lerretet i det ferdige bildet var dekket med flere malingslag og avsluttet med ferniss, et lag som dekket hele billedflaten. I dag reagerer kunstpublikum knapt på maleriflater sammensatt av mange ulike teknikker (for eksempel overmalt, manipulert foto), eller der motivet er presentert ved én enkel strek eller en heldekende ensfarget flate. Det reageres heller ikke over at mennesker avbildet i naturen presenteres som redigerte video-opptak, for eksempel av badende mennesker (som finske Elina Brotherus 2003: Videoinstallasjon: *Baigneurs* fra *Carnegie Art Award 2004*, presentert i Kunstnernes hus, Oslo våren 2004).

**221** Ett eksempel her er noen av de første kritiske omtalene av Munchs maleri, for eksempel *Syk pike* (1885/86) da dette ble vist første gang i Kristiania (1886), sammenlignet med hvordan majoriteten av publikum som ser bildet i Nasjonalgalleriet i dag nærmer seg, leser og omtaler det samme. I *Norsk Intelligensblad* fra 25. oktober 1886 sto blant annet om *Syk pike*: “Det kan helt sikkert ikke forestille en hånd, det der? Det er jo fiskepudding i hummersaus” (Bischoff 1991:12).

det vil blant annet si i en eksplisert og raffinert – form. Ifølge Dewey fordrer de en scene, og endres i takt med dramaets utvikling. Scenen forstås her som et eksplisitt, avgrenset område, men der det som skjer på scenen kan utløse ringvirkninger som også kan føre til endringer utover scenekanten eller billedrammen. Det samme kan hevdes om interaktive møter mellom for eksempel et bilde eller en installasjon og dens publikum. Relatert til erfaringsbasert danningsteori kan det sies slik: Emosjoner kan utvikles og kultiveres i relasjonelle spill – i interaksjonsprosesser som skjer i menneskets møter med omgivelsene når sistnevnte oppfattes å yte motstand eller i det minste fungere som hindring. I slike prosesser endres også forutsetningene og de kvalifikasjoner de karakteriseres ved underveis.

Dewey ønsket å overbevise oss om betydningen av *den estetiske opplevelse*, men ikke som synonym for *kunst som erfaring*. Deweys estetiske erfaring oppsummeres slik i Løvlies oversettelse og kommentar:

den er “overgangen fra dissonans til harmoni” (...) Den betegner den “gjensidige gjennomtrengning av selvet og en verden av ting og hendinger.” (...) Den er videre individuell og avsluttet i seg selv: “ (...) enhver erfaring er estetisk i den grad den er endelig eller ikke utløser søken etter en ny erfaring. Når denne fullstendige kvalitet er åpenbar, kaller vi erfaringen estetisk” (...) Det estetiske betegner da ikke noen logikk eller metode, men den kvalitative opplevelse av en prosess som er fullbyrdet (...) Det estetiske er ikke middel til noe annet, men mål i seg selv; derfor det nære slektskap til leken. (...) Det estetiske perspektiv begrunner skolens fokus på signifikante erfaringer, dvs. erfaringer som gjør en forskjell, bryter det monotone og markerer overgangen til nye erfaringer (Løvlie 1989:175).

Men hvordan kan noe være både *harmoni*, *fullbyrdet* og *overgang*? I selskap med blant andre Beardsley (1977), fremhever Løvlie her skillet mellom Deweys eksperimentelle, undersøkende og prosessuelle erfaringsbegrep og hans beskrivelse av hva jeg vil kalle foreløpig måloppnåelse eller moment i en rytmisk bevegelse – realisert idet den rytmiske sekvens har nådd sitt klimaks og *foreløpige* endepunkt. Dette er kun et *tilsynelatende* endepunkt – fordi det allerede er svangert med nye mulige mål.

Beardsley vektla Deweys estetiske teoris nærhet til det kunstneriske *produkt*. Men han knyttet dessuten det prosessuelle og interaktive aspekt til kunstverket *som mulighet* da han søkte å gjøre rede for det han så som en slags estetikk-versus-kunst-problematikk i Deweys teori: “Embodied meanings bring together in experience means and ends that have been analytically separated

for purposes of intelligent control” (Beardsley 1977:336). Og Beardsley utdyper det slik:

the term “work of art” means the experience itself; and that the experience is the “real” work of art he (Dewey, GLØ) reminds us on several occasions (see p. 64). Yet he also seems to allow a distinction – though not a separation (pp. 146-47) – between the work of art and the experience of it (see p. 139), or at least between the “art product” as mere “potentiality” and the “work of art” as it actually figures in experience (p. 162) (Beardsley 1977:337-338).

Vi har alt sett at Løvlie også fremhever estetisk erfaring ved fokus på beskrivelsen av måloppnåelsestilstanden – *fullbyrdelsens øyeblikk* – (Løvlie 1989:175). Men så er det at disse problematiske emosjonene fremtvinger seg igjen, da. Også Beardsley påpekte at Dewey flere steder omtalte emosjoner som den dominante og gjennomsyrende kvalitet i en erfaring – . Vi kan si det slik at emosjoner – ved sine bevegelser – bidrar til at de estetiske opplevelsesøyeblikk aldri kan vare ved.

Jeg har alt gjentatt at jeg favoriserer det eksperimentelle aspekt i min omgang med Deweys kunstteori innen avhandlingens dannelseskontekst. Underveis er det stadig blitt mer påtvingende for meg å rette oppmerksomheten mot dialektikken mellom følelse og tanke og deres uttrykk i kunstmøtene. Og det er her, ved det dialektisk *prinsipp*, at muligheten for del-helhet-tenkingen kan realiseres. For meg ser det så langt ut til at Deweys Hegel-relaterte dannelsesbakgrunn fra ungdomsårenes studietid trengte gjennom med fornyet kraft i *Art as Experience*-teksten, der dialektikken ikke er noen *stream of consciousness-bevegelse* som utelukker analytiske inngrep:

tvært om er det slik at hvert trinn i et erfaringsforløp kan adskilles fra andre og bestemmes som et fenomen for seg. Hegels beskrivelse av bevissthetens utvikling i Fenomenologien er (...) nettopp en nitidig rekonstruksjon av detaljer i forløpet (LL:74-5).

*Samtidig* minnet Hegel stadig sin leser om at ethvert fenomen bare kan forstås fullt ut når det sees i en sammenheng.

Deweys kunstbegrep og estetikkbegrep er flersidige. *Kunst som erfaring* innebærer Schillers skjønnhet-og-harmoni-ideal *samtidig* som det erkjenner og gir rom for dets motsats; det jeg, noe upresist, knytter til Schillers beskrivelse av metaforen *menneskets moderne sår* (Schiller 1991:29ff). Dette såret er, ifølge Schiller, frembragt av kulturen. Det såre er at kulturen fører enkeltmennesket

bort fra en ideell harmonitilstand for å kunne drive spesialisierende utforskning. Paradoksalt nok bringer dette såret samtidig menneskeheten til større sannhet (Schiller 1991:34). Det kan ikke elimineres, men ble til en slags naturstatens tvang som er “like dekkende for alle kulturfolk, fordi alle uten unntagelse gjennom sitt sofisteri måtte falle ut av natursammenhengen før de kunne vende tilbake til den ved hjelp av fornuften” (Schiller 1991:28). Sofisteriet viser her til Adam og Evas skjebnesvangre eplespising og det påfølgende syndefallet. Menneskets store utfordring ble deretter å lære seg å leve videre, som såret. Uopphørlig må mennesket søke å reformulere sine liv; eksperimenterer for stadig å finne nye, bedre akseptable løsninger i pakt med sin evig foranderlige livssituasjon. I *II. Brev* gjenkjenner vi trekk fra Schillers samtidige, Hegel, og sistnevntes dialektiske perspektiv på mennesket: “Bare idet mennesket forandrer seg, eksisterer det; bare idet det forblir uforanderlig, eksisterer *det*” (Schiller 1991:52). Jeg har forsøkt å vise hvordan en sårbar tilstand kan oppfattes både truende og lovende ut fra et dannelsesperspektiv.

Problemet med å definere Deweys anvendelse av begrepene estetikk og kunst – og samtidig yte hans bruk av uttrykkene *emosjon* og *ekspresjon* full rettferdighet – synes å være at vi her, som påpekt tidligere da tema var estetikk (i kapittel 2), nettopp anstrenger oss for å sette ord på noe som synes umulig å beskrive fullt ut med skrift eller tale. Til tross for at vi vet at vi har mer kunnskap enn vi klarer å ordsette, gjør menneskene stadige forsøk på å fange og (be-)gripe hva dette *er* – og presentere det innen en analyserende diskurs. Men vi kan i det minste si at vi fornermer at vi på ett eller annet vis har “noe” eller “det” i oss – som en slags *awareness* eller *knowing*. Som med kunst, kan det komme til å gripe oss dersom vi lar oss berøre. Herfra synes ikke minst nysgjerrighet å kunne drive oss videre; som et overskuddsfenomen som i neste omgang viser seg å være essensielt for vår livsoppretholdelse utover det å kun overleve. Det er blant annet slik fordi det utfordrer vår forestillingsevne. Derved bringer det oss mot noe ukjent, men – i alle fall tidvis – fascinerende. Dette ser – paradoksalt nok – også ut til å handle om en søken etter å gjenopprette en slags helhet, som en slags tilhørighetens harmoni. Dobbeltperspektivet *kunst-som-harmoni* og *kunst-som-overgang* fremstår mindre problematisk hvis vi ser det som en form for konkretisering av dialektikken i *Fenomenologien*. Emosjonsfenomenets “tosidighet”, slik jeg forsøker å belyse det i Sas, Figur 3A, bidrar i så måte til å fremheve kunstmøtenes dialektiske potensial relatert til dannelsesbegrepet.

## 6.2.2 DANNINGSPOTENSIALET I

### KUNSTVERKENES SÅRBARE U-BEGRIPELIGHET

Forestillinger om emosjonenes uutskillbarhet fra kunsten og pedagogikken ble fremhevet i kapittel 4. Her følger en siste påminnelse og utdyping: Dewey hevdet at skillet mellom ukultiverte, automatiske, organiske utbrudd og spesifikke “navngitte” emosjoner fremtrer når en person *i tanken* setter en hendelse i forbindelse med en interaktør, med ett eller annet utenfor selvet:

emotions are attached to events and objects in their environment. They are not, save in pathological instances, private. And even an “objectless” emotion demands something beyond itself to which to attach itself, and thus it soon generates a delusion in lack of something real. Emotion belongs of a certainty to the self. But it belongs to the self that is concerned in the movement of events toward an issue that is desired or disliked. We jump instantaneously when we are scared, as we blush on the instant when we are ashamed. *But fright and shamed modesty are not in this case emotional states. Of themselves they are but automatic reflexes. In order to become emotional they must become parts of an inclusive and enduring situation that involves concern of objects and their issues.* The jump of fright becomes emotional fear when there is found or thought to exist a threatening object that must be delt with or escaped from. The blush becomes the emotion of shame when a person *connects, in thought*, an action he has performed with an unfavorable reaction to himself of some other person (AaE:42, mine fremhevinger).

Slik jeg forstår dette, kan vi si at et “organisk reflektert” affektivt utbrudd først defineres som en egentlig emosjon i det øyeblikk det knyttes til en persepsjon og en hendelse, til det Dewey omtaler som et objekt (AaE:42). En emosjon fremstår da som en fusjon mellom en tidligere automatisert persepsjon og en ny persepsjon i en hendelse som utløser en følelse. Sistnevnte – *følelsen* – fremstår som en slags *knowing* overfor hendelse og persepsjon før denne *knowing* har nådd å gjennomgå en bevisstgjørende prosess.

Emosjoner er virksomme og derfor vesentlige bestanddeler i kunstmøtene. De kan omtales som uropregede fordi de er bevegelige og innebærer flere ukjente momenter – og fordi utfallet, hvordan kunstmøtet forløper og hva som måtte dukke opp av emosjonelle bevegelser, er uforutsigbart. I en pedagogisk kontekst vil forholdet til og arbeidet med emosjoner i kunstmøter kunne relateres til handlinger karakterisert ved stikkord som gjenkjennelse, bevisstgjøring og forsøk på å avsløre og gjøre seg til herre over egne følelser. Dermed kan vi si at det handler om å kunne forholde seg i den emosjonelle uroen, og dertil være med å velge og definere dens retning. Videre kan det handle om arbeid for

å minske avstanden til den Andre og å søke etter mening i her-og-nå-situasjoner, i samspill – og med stadige tilbakeskuende følelses- og tankereiser i den enkelte deltaker. Hvert barn kan dernest, i tanken eller høyt, i samtalen eller overfor et materiale – for eksempel i loggboken – ytregjøre seg selv og sine minner, for dernest å vurdere ytringen på ny. Som i et teaterstykke eller i en *performance*, ser de emosjonelle fremstøt i kunstmøtene ut til å skje på grunnlag av både bevisste, men spesielt av ikke bevisste vurderinger og valg. Vi kan, med andre ord, tenke oss at forestillingen om det fullbyrdede resultat i ulik grad er forsøkt forhåndsdefinert i kunsten så vel som ellers i livet.<sup>222</sup> Kunstmøtene fremstår slik sett som en aktivitet der detaljene i hva som skjer og hva det som skjer fører til for den enkelte deltaker ikke kan spesifiseres. Like fullt vil jeg hevde at aktiviteten ikke er formålsløs, og at aktørene ikke utsettes for hverken destruktiv aktivitet eller relativisme slik for eksempel Kjetil Steinsholt har beskrevet konsekvensen av Rortys poetiserte erkjennelsesteori ved relativisme (Steinsholt 1994). Derimot mener jeg at kunstmøtenes dialektikk fungerer skjerpene på alle erkjennelsesområder, og at her åpnes for skapende erkjennelse som ikke må begrenses av diskursens begreper, fordi her interageres på mer enn ett vis. Denne betraktningen fører meg til neste hovedavsnitt.

### 6.3 ARGUMENTASJON FOR KUNSTMØTENES RELEVANS

Jeg vil hevde at det er ubegripeligheten i kunsten som bidrar til det vesentligste ved kunstmøtenes dannelsingspotensial. Det vil samtidig si at det er i et “ikke-sted”, men i hva jeg vil kalle en *relasjonell mulighet* – som en slags fore-gripping av “ett eller annet” som ikke er definert. Det fins hverken som topolo-

---

<sup>222</sup> Diskusjonen om kunstverkets mulige forhåndbestemte moment er kontroversiell når vi tenker på kunstverk fra og med stilretningen referert som modernismen; det vil si fra slutten av det 19. og videre utover i det 20. århundre, ja, frem til i dag. Se for eksempel Jackson Pollocks *action-paintings*; malerier mange kritikere forkastet som fornærmelige følelsesutbrudd uten mål og mening, men som nettopp ifølge kunstneren skulle vise spor av hans arbeidsprosess slik at hver malingsklatt ble en medbærende del av en helhetlig prosessbeskrivelse, uten at kunstneren hadde full kontroll over hver enkelt malingsklatt. Slik handling er vist i Pollocks egen video *Jackson Pollock Action Painter* fra 1968 (sammenlign for eksempel med frijazz). Som motsats til Pollocks *tilsynelatende* intensjonsløse bilder kan vises til Barnett Newmans malerier. De er ofte referert til som intellektuelle undersøkelser der han setter få, store fargeflater opp mot hverandre for å se hva som kan skje; hvordan de kan påvirke hverandre, spesielt i grensesnittene mellom de ulike fargene (for eksempel Neuman 1967: *Who's Afraid of Red, Yellow and Blue II*).

gisk punkt eller som diskusjonens navngitte *topos*. Like fullt er det noe virksomt. Dette virksomme “ikke-sted” tenker jeg må være noe som oppstår i møtet mellom noe “der inne” – i subjektet – og noe “der ute” – i omgivelsene. Det starter sin virkeliggjøring idet subjektet beveger seg utover seg selv.

Jeg forstår det slik at kunstmøteaktørene gis en særlig anledning til å utvikle sin egen emosjonelle danning. Det mener jeg *kan* innebære at de blir mindre sårbare overfor egne og andres uforutsigbare, hemningsløse følelsesutbrudd – utbrudd som kan arte seg forvirrende, såre og opprivende for omgivelsene så vel som for den som eksponerer dem. Aktørene kan utvikle sin årvåkenhet overfor egne og andres emosjonelle stemninger. Kunstmøtenes omgang med eller indirekte tematisering av emosjoner handler ikke om å undertrykke følelser, men det handler heller ikke om fri følelsesflyt. Vi kan si at danning av emosjoner handler om vekst og modning. Dét er ikke identisk med å utvikle kontroll i betydningen å begrense, men mer å ligne med det å skjerpe oppmerksomheten overfor seg selv og omverdenen på en varsom måte. Dertil handler det om å konstruere nye relasjoner på eksperimentell basis; ved å kombinere gammel kunnskap med det ukjente.

### 6.3.1 LÆREPLANENS OVERORDNEDE, GENERELLE DEL

Flere av kunstmøteaktørene vil finne det interessant å *registrere intellektuelt* hvilke forestillinger som aktiveres i dem selv så vel som det å kun *kjenne, kroppslig*, hvordan den estetiske erfaringen oppleves. Vi kan tenke oss den estetiske opplevelsen som en slags energiinnstrømning som aktiverer følelser tilknyttet minner på ulike visshetsområder og gir kraft til nye prosesser. Perspektivet åpner for en uoversiktlig mulighetsrikdom med hensyn til hvordan for eksempel et kunstobjekt kan appellere til den enkelte på mangfoldig og unikt vis. Det kan komme til å berøre og bidra til biografisk utvikling på måter som ikke kan kontrolleres, men som i høy grad kan relateres til det som i læreplanen kalles *individuell tilpassing* i kapitlet *Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i Grunnskulen* (L-97:57). Med det mener jeg å si at i kunstmøtene presenteres og praktiseres noe det kan være verd å bruke tid på. Interaksjon med kunst kan tilpasses den enkelte elev *ved eleven selv*. Dannelsingsgevinsten er avhengig av hva som skjer underveis i kunstmøteprosessen, og den avhenger av innsatsen til den det gjelder – barnet – på en måte som ikke er forutsigbar.

Det originale i slike prosesser sammenlignet med andre aktiviteter i skolen er nettopp invitten til og fokuset på den enkeltes utforskning; først og fremst av seg

selv i forhold til den Andre (som i kunstmøtene først er representert ved kunstobjektet, dernest ved medelevene). Slik sett kan vi si at (1) kunstmøtenes kunstutøvelser innebærer barnets danning av seg selv. Kunstmøter innebærer videre (2) interaksjon mellom deltakerne, og innbyr derved også til danning av barna som gruppe og fellesskap. Den enkeltes offentlige bidrag her kan variere sterkt. Hvem i barnegruppen som bidrar med hva blir mindre forutsigbart enn for eksempel i mer faktabaserte aktiviteter. Uansett handler det om hvordan lignende emosjoner og forestillinger som fremtrer i den enkelte behandles videre; hvordan hvert barn verdivurderer, bearbeider og eventuelt ytregjør det som dukker frem. Videre handler det om hvordan dette “materialet” (følelsene og forestillingene) objektiveres i form av tanker, uttalelser, sang, lek eller tegning. Sist, men ikke minst, handler det om hvordan barna imøtekommer hverandres utspill, og hvilken betydning det de gjør – hvordan de her interagerer – får for deres selv-skaping forstått som danning. Kort sagt handler det om *med hva og hvordan* de velger å ytregjøre seg, og *om og hvordan* de praktiserer villighet til å tolke hverandres ytregjøringer.

Løvlie fremhever forskjellen mellom erindring og skaping i de estetiske fagene ved å fremholde skillet mellom resepsjon og skaping (Løvlie 2000:222). Slik jeg beskriver kunstmøtene vil jeg imidlertid fremholde det skapende moment i resepsjonshandlingen slik den så å si bekjentgjøres ved at den bringes ut i det offentlige rom – fra den enkeltes kunstutøvende aktivitet i loggboken og til den påfølgende samtalen. Herved bringes opplevelsen inn i det levende livet, men ved en annen vurderingsform enn den jeg leser ut av Løvlies tekst. Jeg ser det slik at det han her selv skriver når han sier at “vurderingen av kunst oppfattes som et skapende arbeid, som når en musikkopplevelse gir et nytt perspektiv på virkeligheten” (Løvlie 2000:222), ikke må skilles fra det han ellers definerer som praktisk prosjektarbeid som nytte- og utfallsorientert: “Det skal utvikle handlingskompetanse og evnen til å løse praktiske utfordringer” (ibid). Jeg vil fremholde den oppfatning at kunstutøvernes resepsjonsarbeid også bidrar til utvikling av handlingskompetanse i den forstand at det vil bidra til bevisstgjøring av holdninger som kan ligge til grunn for handlingsvalg. I sitatet over uttaler Løvlie seg om fagplan for *Kunst og håndverk* (L-97:189ff). Jeg retter imidlertid oppmerksomhet mot kunstmøtenes relevans ut fra læreplanens mer overordnede *Generelle del*. Den er ikke så tidsavgrenset som de enkelte fagplanene.



### 6.3.2 MÅL, MIDDEL . . . ELLER NOE ANNET?

Jeg fremsetter ikke detaljerte kompetansemål for kunstmøtene à la kompetansemål beskrevet i L-97s *Fagplan for Kunst og håndverk*. Ut fra mitt perspektiv er slike mål marginale i forhold til de individuelle erfaringsprosesser vi kan tenke oss at den enkelte gjennomgår og dermed skaper for seg selv, ut fra sin – alltid unike – biografi. Lærer kan ikke og skal heller ikke ha oversikt eller kontroll over de erkjennelsesaktiviteter som skjer i den enkelte. Det lærer derimot må ta ansvar for, er valg av kunstobjekt som skal presenteres samt rammene for kunstmøtene (slik disse er beskrevet i 0.6.1 og 0.7.2) – og hun skal påse at de overholdes.

Fordi danning innebærer skaping av noe nytt, synes det lite hensiktsmessig å utforme noe endelig mål, utover å vise til generelle idealer det tross alt går an å si om man nærmer seg eller beveger seg bort fra (jfr måldefinisjonen i L-97:14). I motsetning til mer avgrensede, fagspesifikke og målbare felt, ble ikke barna presentert for læringsmål i kunstmøteintroduksjonene utover de mål som handlet om forutsetninger for hvordan møtene skulle gjennomføres. Derimot kan barna komme til å formulere delmål så vel som kriterier for å vurdere noe i forhold til en bestemt målsetting som kan settes underveis. Disse kan komme til å berøre etiske problemstillinger og for eksempel handle om å finne ut hvordan man kan nærme seg svar på spørsmål som: “Hva menes med gode, triste eller slemme tanker?” (fra *Tredje kunstmøte*). Herfra kan barna utfordres til å bli enige om hva de kan gjøre for å finne ut mer om dette.

I kunstmøtesamtalen synliggjør den enkelte aktør seg – og yter derved et personlig bidrag til utvikling av deltakernes felles forståelseshorisont. Denne forståelseshorisonten fungerer i fremtiden som en felles referansebakgrunn som innebærer mange definérbare momenter. Jeg vil trekke frem tre aspekter herfra av betydning for kvaliteten av den enkeltes forståelse av seg selv, og for forståelse av måten gruppen kan tenkes å fungere på. Disse aspektene kan knyttes direkte til § 1; *Lov om grunnskolen* der det blant annet står at: “Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer”, og videre til L-97s innledning, der det står at: “Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L-97:15). Aspektene jeg vil fremheve er som følger: *Respekt* for den Andres tid og anstrengelser når den Andre forsøker å ytre seg om noe som ikke er kjent eller forhåndsdefinert. *Toleranse* praktisert ved *vårhet* overfor mangfold av tolkningsmuligheter i nye, ukjente situasjoner, – og *forhåpninger* til at den Andre kan se og gi uttrykk for noe felles; noe som ikke

alltid fullt ut kan begrepsbestemmes, men som like fullt angår og er av betydning for de involverte. Dette “noe” kan gjenkjennes, rent kroppslig, selv om det ikke kan endelig defineres – og *det utløser energi*. Det gir de involverte krefter. Denne somatisk registrerte gjenkjennelsen anerkjennes derved som noe de impliserte har sammen, og som gir dem anledning til å oppfatte seg selv og hverandre som et *vi*. Jeg postulerer at såfremt det ikke gjelder syke individer, vil slik “vi-befordrende” aktivitet først og fremst medvirke til konstruktiv, livsbejaende energiutvikling. Det må være slik fordi overlevelsestrangen er den mest grunnleggende motivasjon for menneskets handlinger. Videre fordi alle friske mennesker ønsker det gode for seg selv og sine nærmeste. Dette fordrer imidlertid ikke at følelser lokalisert til Figur 1s “høyre side” og de påfølgende reaksjoner de utløser er fraværende.

Ut fra det jeg har sagt til nå, bidrar kunstutøvelser til at den enkelte oppfatter noe i seg selv og den Andre som “det samme” (– men samtidig aldri fullt ut likt eller avklaret). To subjekter kan aldri bli identiske med hverandre. Til tross for at deres felles følelsererfaringer kan begrepsfestes og utdypes, vil det alltid være noe i den Andre som aldri kan gripes og settes på begrep. Kunst – fremfor andre eksperimentelle kommunikasjonsfremstøt – peker nettopp mot det felles og det individuelle, mot det like og det ulike i punktueringer som aldri helt kan fattes, men som kan by på håp uten å fremstå som uttalt og avgrenset forhåpning. Dette håpet kan blant annet innebære en viss fortrøstning om at det alltid er mulig å “komme nærmere”; både den Andre og “det tilslørede” i sitt eget selv. Det kan også innebære håpet om at en følt adskillelse ikke er absolutt. (Jfr Figur 3A)

Aktivitet som fremmer og styrker vi-følelser og håp (selv der et slikt håp ikke er uttalt) må derfor kunne kalles ønskelig. Vi kan tenke oss, med Rorty, at det blir litt mindre problematisk å anerkjenne hverandres anderledeshet etter fellesopplevelser som kunstmøtene kan være (RR:196). Det tenkes å være slik fordi erkjennelsen av at den Andre, til tross for at vedkommende nærmer seg kunstverk og samtale med andre forutsetninger og en annen kulturell bakgrunn enn min, fornemmer og tidvis føler det jeg selv kjenner i min kropp. Og dette gjelder også følelser som opptrer uten at jeg helt kan forklare hva som skjer. På enkleste formel *kan* vi si at det handler om å fokusere på følelser som god og vond, glad og trist, men fremfor alt på det som angår forholdet mellom *enhet* og *adskillelse*.

Ved å eksponere seg selv og hverandre for sine ytringer i møte med for eksempel *Planteskulptur*, tilbys deltakerne anledning til å gjøre seg erfaringer som kan, men slett ikke alltid må innebære spesifisering og nyansering av

ulike emosjoner. Deltakerne får anledning til å registrere og eventuelt utforske hvordan emosjonene kan fremstå og uttrykkes som følelser, selv om sistnevnte ikke er noen forutsetning for at et kunstmøte kan betegnes som vellykket ut fra mitt danningsteoretiske perspektiv. Herfra kan vi imidlertid ha en forhåpning om at de impliserte kan utvikle en solidaritet basert på erkjente følelser så vel som på tanker og synlige handlinger. Jeg tenker da at en slik forhåpning realiseres gjennom interaksjonsprosesser i den enkelte så vel som mellom de enkeltindivider barnegruppen utgjør. Solidaritet basert på henholdsvis følelser og begrepsfestet vissthet skjer da i interaktivitet der fokus veksler, men der følelsen alltid kommer og gjør seg bemerket først. Dermed har følelsene i utgangspunktet vært det grunnlag tanken utviklet seg fra og ved. Perspektiverer vi ytringene i kunstmøtene som kultivering av emosjoner, kan vi si at handlingene til barna jeg har beskrevet er øvelser i å bli “emosjonelt ansvarlige”. Det å kunne svare an, bestemmer jeg her til det å kunne vedstå seg sine følelser overfor seg selv. Herfra blir det opp til den enkelte om og eventuelt hvordan det følte tas til følge. Hvordan det eventuelt tas til følge – hvordan det jobbes videre med – har jeg forsøkt å synliggjøre ved henvisning til noen enkelte barn i kunstmøtene. Ut fra Deweys bruk av emosjonsbegrepet har jeg blant annet vist til at slik aktivitet handler om frihetsutvidelser.

Med hensyn til ferdighetsmål, kan vi si at barna bys anledninger til å øve seg i å ytre seg, og i å gå inn i det uvisse og fabulere mer enn å filosofere: De får øve seg i å ta sjansen på å ytre seg, selv om de ikke er garantert at det de foreslår slår an hos den Andre. Samtidig får de, som gruppe, trening i å søke etter noe interessant å bygge videre på hos hverandre – i hverandres ytringer. Dette mulige interessante oppfordres de til å forsøke å uttale seg om. Dermed prøver de samtidig ut seg selv; de ser hvordan deres egne tolkninger i møter med omverdenen blir mottatt – eventuelt også hvordan de kan bearbeides. Alternativt kan de komme til å oppleve at utspillet, ytringen, legges til side i den videre kommunikasjonsprosessen. Dewey ekspliserte ikke dette fenomenet. Det gjør derimot Rorty der han viser til metaforskaping som eksperimentelle kommunikasjonfremstøt (RR:16, 139).

### 6.3.3 NOEN PEDAGOGISKE UTFORDRINGER

Med utgangspunkt i Figur 3A, spør jeg meg avslutningsvis: Hvilket område og hvilken “side” av dette området får utspille seg i avgrensede kunstmøter; er det mulig å si at kunsten henvender seg til bestemte sider og områder i barnas

selv? Hvordan kommer det i så fall til å reflektere det i første omgang persiperte i en antatt videre interaksjon? Har vi i det hele tatt muligheter til å besvare slike spørsmål?

Ut fra observasjon har vi en viss mulighet til å se for eksempel om det enkelte barn reagerer med tilbaketrekking, sinne eller villighet i forhold til her-og-nå-situasjoner. Vi kan ikke si noe om hvordan den enkelte vil bruke det interaksjonstilbud det aktuelle kunstverk kan representere. Men vi kan forvente at det kan komme til å berøre to barn på en måte som gjør at de to, i fortsettelsen – i deres videre tolkningsarbeid – kan komme til å markere seg og identifisere sine selv overfor hverandre på en måte som ikke nødvendigvis gjør dem likere. Men det som skjer, *kan* medføre at de anerkjenner hverandre på en ny – mer inkluderende – måte. Dette nye kan fremkomme i grensesnittene i kunstmøtene, og bidra til å få frem og avsløre noe av det tilslørede i den enkelte så vel som i gruppen. Jeg bruker ordet inkluderende her fordi jeg tenker at dersom to barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn, og som ikke har kjent hverandre så lenge, ytrer seg overfor hverandre om noe som angår “alle” fordi det angår mennesket generelt, ja, så vil denne ytregjøring (som en slags bekjennelse) konkretisere noe de har felles. Det handler da om noe som barna kan kjenne og erkjenne som ett eller annet som vedgår både den Andre og *dem selv*. Dermed blir avstanden – i alle fall teoretisk – mindre; fordi en del av den Andres liv blir – det omformuleres – til *mitt*. Nærmere bestemt vil det si *til en del av det som utgjør mitt “bevisste”* (eller i alle fall kjente, som somatisk følte) *selv* – om enn (paradoksalt nok) ikke nødvendigvis på en intellektuelt bevisst måte. Jeg tenker at det er slik fordi denne identifiseringen ikke til enhver tid må ekspliseres for å kunne fungere.

I kunstmøtene er lærers sentrale oppgave å by på gode forhold for den enkeltes realisering av seg selv som skapende potensial. Lærer kan spørre seg om hvilket vissthetsområde og på hvilken “side” av de følelsesdefinerte tilstandene berøringen i kunstmøtet bidrar til å sette noe i gang på. Men svaret vil alltid være ubestemmelig på forhånd.

Dette usikkerhetsmomentet ble blant annet konkretisert ved henvisning til Anna, Philip og Imans måter å handle på i *Tredje kunstmøte*. Beskrivelsen herfra kan relateres til som to mulige handlingsvalg: Annas “første valg” versus Philips “første valg”, men der Philip – etter noe tid og ytterligere observasjoner og opplevelser – valgte å endre praksis.

Imans praksis viser til andre nyanser med hensyn til endring av handlingsvalg. Som i Philips tilfelle, ble også Iman berørt av de opplevelser hun gjorde seg i løpet av den første kunstmøtetiden (da hun valgte å ikke ytre seg overfor de andre barna). Både Philip og Iman foretok vurderinger som vi i vesentlig grad kan henviser til Sas' ikke bevisste områder. Jeg tenker meg at de først og fremst *følte* at det var noe interessant som angikk dem i kunstmøtet. Etter en viss tid hadde de dessuten hatt anledning til å registrere, på alle tre erkjennelsesområder, at de Andre som allerede hadde ytret seg, ble behandlet med respekt – ved at deres ytringer ble møtt med respekt og dertil med interesse. De ble gitt tid, oppmerksomhet og respons som bidro til å utdype ytringene deres. Som Philip, gjorde også Iman nye valg – trolig på bakgrunn av det hun opplevde da hun observerte og tok inn over seg karakteristika ved kvaliteten i interaksjonen mellom aktørene i kunstmøtene.

Fordi kunstmøtene er situert i en pedagogisk kontekst og handler om barn i en situasjon der de i høy grad er prisgitt den voksne, er det vesentlig å ikke overse lærers makt og ansvar. Lærers ansvar og utfordringer er krevende – samtidig som jeg vil hevde at det er givende. Det er blant annet givende fordi det virker inn på lærers egen danning. Enhver tilrettelegger som seriøst inngår i kunstmøteaktiviteter vil aldri kunne definere seg som sikker og utlært i rollen som aktiv deltaker og dertil som prosessansvarlig. Lærer må alltid ha beredskap for å håndtere det som måtte dukke opp på en etisk forsvarlig måte. Å utsette barn for kunst slik forutsetninger og prosessbeskrivelse for gjennomføring av kunstmøtene er omtalt her, er en aktivitet som fordrer at læreren “mister kontroll” over eleven, men delvis også over de prosesser som kan komme i gang i kunstmøtene. Desto mer nødvendig er det da at forutsetningene for kunstmøtene overholdes. Og her må lærer øve seg kontinuerlig.

Jeg postulerer at nettopp tilretteleggingen, lærers invitasjon overfor eleven til å la seg *utsette for kunst*, er en relevant aktivitet som gir anledning til individuelt, differensiert selvskapingsarbeid – også for lærer. Jeg har alt postulert at det kan foregå toleranseutviklende handlinger på flere (uoversiktige) områder i kunstmøtene. Disse influerer tilbake på de forestilte områdene i Sas, som igjen interagerer overfor barnets omgivelser. Kunstmøtene handler, slik sett, blant annet om å søke å verdsette disse ulike områdene som virksomme arenaer for erfaringstilegnelse og utvikling – for danning forstått som selvskaping.

Lærer skal ikke lede barnet til ett rett svar eller én ideell løsning. Det betyr

ikke at lærer slipper å forberede og anstrenge seg. Til forskjell fra mer fakta- og ferdighetsfokuserte aktiviteter, fordrer derimot kunstmøtene at lærer stadig holder seg oppdatert, aktiv og – først og sist – årvåken overfor hva som skjer, slik at hun kan gripe inn ved å korrigere og veilede i forhold til kunstmøtenes forutsetningsramme. Videre fordres faglig kunnskap og innsikt for å kunne orientere seg, velge ut og forsvare de valg av kunstverk som til enhver tid presenteres. På alle områder forventes ydmykhet overfor de impliserte og aktiviteten.

#### 6.4 OPPSUMMERING

Når barna oppfordres til å snakke, skrive eller tegne i kunstmøtene, oppfatter jeg deres innspill som eksperimentelle og kunstneriske fremfor teknisk reproduserende og begrensende hendelser. Noe av det vi imidlertid kan si at de “får med på kjøpet”, er en viss trening i å forholde seg til den samhandlingsstruktur og de forutsetninger for kunstmøtene som jeg presenterte i innledningen. Over tid kan de her innøve sikkerhet i forhold til hvordan de velger å te seg. Men de kan også oppøve *øye for å se muligheter* som kan hevdes å ligge i denne handlingsprosedyren så vel som i kunsten. Dermed vil de, forhåpentligvis, kunne opparbeide en viss trygghet innen denne konteksten. Jeg antar videre at fortrolighet med prosedyren gjør det enklere for deltakerne å konsentrere seg – om sin egen ytregjøringsprosess så vel som om hva den Andre faktisk ytrer seg ved og hvordan det kan forstås.

Punktueringene av teori og kunstmøtematereale som jeg har behandlet som *topoi*, betraktes som urolige, omskiftelige – og som potensielt *transformasjonsvillige* fremfor lukkede eller hindrende grensesnitt. Dette – at de befinner seg i uavklarte mellomposisjoner – gjør dem nettopp interessante i min kontekst. Her utfordres alle impliserte stadig til nye tolkningsforsøk, til å engasjere seg i en aktivitet vi befinner oss i – nærmest kontinuerlig – når vi søker å kommunisere om kunst. Det er blant annet slik fordi kunst ikke er et ferdig produkt, men det som skjer i interaksjon mellom kunstobjekt og en aktiv betrakter (AaE:214). I min kontekst er det nettopp dette som utgjør selve kunstverket. Kunst som erfaring defineres derfor ikke først og fremst ved estetikkens fullbyrdelse, hegelsk syntese eller ved evolusjonshistoriens tilpassingsteori, men ved en eksistensiell væren i en usikker situasjon som inviterer til interaksjon – og til tolkning som utprøvende handling. Det som skjer i

kunstmøtene fungerer, slik sett, som temporære momenter i en dialektisk bevegelse der formuleringene ikke er endelige. Slik sett er aktørene i ferd med å overskride og derved skape en noe anderledes utgave av seg selv hver gang de ytrer seg for seg selv og hverandre i kunstmøtene. Dette har jeg også forsøkt å si noe om ved å gå utover de teoretiske tekstene jeg tok utgangspunkt i, og ved å antyde en modell over selvets ulike områder for utvikling av erkjennelse. Avgrensninger mellom de ulike erfaringsområdene og formene har, ved nærmere undersøkelser, vist seg som utydelige. Det perspektivet gjenkjenner jeg i Shusterman og Goldies tekster.

Fra *Art as Experience* fremsto etter hvert de *topoi* som viser til betydningspotensialet i fenomenene uvisshet (*uncertainty*) og *Negative Capability* (AaE:33), og dertil de *topoi* der fenomenet *memory* omtales (AaE:71ff, AaE:89-90<sup>223</sup>) som de mest utfordrende. Dertil vil jeg kalle dem løfterike i forhold til mitt tema.

Jeg startet med å beskrive danning som en teori om erfaring. Underveis oppsto behovet for å utdype det som skjer i dannelsesvirksomme prosesser ved hjelp av begrepet erindring. Jeg har derfor søkt etter mulige forbindelser mellom det Løvlie, med referanse til Hegel, kaller erindring og Deweys henrydninger til et biologisk fundert erfaringsbegrep. Dette er omtalt som et slags teoretisk natur-kultur-*topos* og lokalisert i grensesnittene kropp-kunst, fornuft-følelse, emosjon-refleksjon der disse møtes og fusjoneres til noe nytt. Tilsynelatende tilfeldige momenter i dannelsesprosesser er omtalt som noe som oppstår i grensesnitt mellom erfaring-erindring, natur-kultur (som menneskets 1. og 2. *natur*) og differens-identitet. Her foregår dialektiske prosesser hvor den enkeltes identitet kan manifesteres i sine mange fremtredelsesformer. Samtidig befester barnet seg, ved at det konkretiserer og reflekterer over egne registrerte reflekser så vel som over bevisste handlingsmuligheter. Det gjør de innen en struktur bestående av handlingsspor som blir tydeligere ettersom tiden går, såfremt sporene benyttes.

Kunst – som kultur – innebærer bevisst intensjonalitet, selv om denne intensjonaliteten ikke er uttalt som avgrenset intensjon i kunstobjektet. Derimot kan kunsten sies å peke mot flere tolkningsmuligheter. Dette aspektet gjør kunsten spesiell og interessant som dannelsesarena i dag. Særlig *Fjerde kunstmøte* synliggjorde den flerkulturelle situasjon barna i dagens og morgen-

---

223 I betydningen minne, men spesielt slik jeg utdyper dette som erindring.

dagens kunstmøter skal trenes i å leve i. I en slik kontekst fremstår kunstobjektene i kunstmøtene som spesielt dannelsesrelevante fordi de ikke er definitive, men ekspliserer et slags stilisert, mulighetsorientert *topos* med mange utforutsigbare grensesnitt. Her handler det i liten grad om at barnet skal tilpasse seg kulturen som noe ferdigstilt. Det skal derimot få *øve* seg i å bevege seg i grenseland. Dét er en reell, stor og vesentlig utfordring.

Er det mulig å forutsi læringsprodukter i form av avgrensede holdninger og handlingsrepertoarer hos elevene når de inviteres til å delta i kunstmøter? Jeg vil si at svaret er nei! Like fullt har jeg prøvd å vise til kunstmøtenes relevans som dannelsesbefordrende aktivitet i skolen – . Kunsten representerer noe foranderlig som barnet selv er med å bestemme når det ytrer seg i kunstmøtet. Dermed bidrar kunst til å synliggjøre det grenseland barna må leve i, og de etiske så vel som de estetisk relaterte utfordringer de stadig stilles overfor.

I innledningen påpekte jeg forutsetninger samt en prosedyre for gjennomføring av kunstmøtene. Mitt overordnede dannelsesperspektiv fordrer imidlertid en fremgangsmåte som ikke kan settes på noen formel som fullt ut er avklart på forhånd. Målet er heller ikke forutsigbart, fordi *telos* nettopp er *metodos* – erfaringens vei. I arbeidet med avhandlingen har jeg også selv forsøkt å hengi meg til saken selv; følge tekster og eksempler og registrere hvor jeg har latt meg føre.

Jeg har vært oppsatt på å peke mot og beskrive fremfor å argumentere for mine tolkninger av det jeg har sett og lest – i det teoretiske så vel som i det empiriske materialet.<sup>224</sup> Slik sett kan vi kanskje si at topologiske henvisninger og fenomenologiske beskrivelser har inntatt retorikkens rolle her? I så fall handler det i fortsettelsen om å se med empati – eller med likegyldighet. Med formuleringen *å se med empati* mener jeg i denne sammenheng at kunstmøtebarna velger å forsøke å se ved å innstille seg for å komme på bølgelengde (på nett i dagens digitaliserte sjargong) med noe i kunstobjektet. Dette noe som de kan risikere å komme på nett med, kan igjen vise seg å fungere som en gjen speiling av noe i barnet selv. Prosessen innebærer kreativ aktivitet. I motsatt fall – dersom barnet velger å ikke involvere seg – kan vi tenke oss at det ikke

---

224 I *Dialektikk og pedagogikk* viser Løvlie til Charles Taylor og hans sammenligning mellom ÅFs overbevisningsstyrke og de gode historiske beretninger (LL:163-165): “If we look at Hegel’s most successful historical dialectics, the ones which are the most illuminating and convincing, we find that in fact they convince the way any good historical account does, because they ‘fit’ well as an interpretation” (Taylor i Hegel 1993:217).



bare bidrar til likegyldighet overfor kunsten, men også overfor (deler eller sider ved) seg selv. En slik holdning, hvis den får vare over tid, vil da kunne bidra til at barnet trekker seg unna; ikke bare kunsten og de andre, men også sine egne erindringer. En slik tilstand må imidlertid ikke være endelig, som vist til ved Philip og Imans perspektivskiftende handlingsvalg.

Danning i møter mellom barn og kunst handler om vurderinger og valg på flere erkjennelsesområder, – om valg som også kan implisere spørsmål om å utvise respekt versus manglende respekt. Spissformulert kan vi si at sistnevnte fremtrer dersom barna velger å ikke akseptere; kunst så vel som muligheter ved seg selv. I kunstmøtene aktiveres en slik skissert form for valgmulighet med hensyn til å ta kunst og betraktere på alvor. Det skjer ved at det blir brukt tid på den form for aktiviteter jeg har forsøkt å beskrive i denne avhandlingen.

Sammenlignet med voksne, kan vi si at barn i mindre grad har hatt anledning til å låse seg i ett, begrensende perspektiv på livet, – enten det gjelder synet på den Andre eller på sitt eget selv. Slik sett er de mulighetene som kunstmøtene byr på relevante når tema er kunstens betydning i barns dannelsesarbeid. Interaksjon i kunstmøter bidrar til aktørenes oppøving og nyansering av sin egen vårhet og respekt overfor seg selv, hverandre og kunsten selv.



## APPENDIKS

## APPENDIKS I: DEWEY OG ALEXANDERMETODEN

Uttalelser fra John Dewey selv viser til at hans egen utvikling som menneske og forsker ble influert av personlige erfaringer med den såkalte *Alexandermetoden*, et undervisningssystem utviklet av Frederik Matthias Alexander (1869-1955).<sup>1</sup> De to ble kjent med hverandre under Første Verdenskrig. Kontakten som oppsto førte til at Dewey gikk til individuelle konsultasjoner der denne teknikken ble praktisert de påfølgende 35 år.

Dewey beskrev ikke selve teknikken Alexander anvendte overfor sine studenter og klienter, men påpekte at det er snakk om en metode som Dewey selv – som legmann på feltet – ikke kunne vurdere faglig. Ut fra sin personlige erfaring gav han imidlertid sin tilslutning til *effekten* av Alexanders praksis i konkrete tilfeller, og til de sentrale teoretiske *holdninger* som ligger til grunn for denne praksisen. Alexanders metode tar utgangspunkt i forestillingen om at “all activities are based on sensory appreciation/feedback, whether they are ‘thinking’ or ‘doing’ activities”.<sup>2</sup> Teknikken går, kort sagt, ut på å stoppe såkalt “habitual inference”. Det vil si at Alexanderteknikk-studentene/klientene<sup>3</sup> lærer å bevisst redusere eller stoppe vanehandlinger som virker forstyrrende inn på kroppens naturlige og sunne koordinasjon. Denne koordinasjonen er basert på et indre, dynamisk forhold mellom ulike kroppsdelene: “Faulty habits” innen dette “interaksjonssystemet” kan føre til at “people’s sensory feedback mechanisms become skewed by long-term inefficient habits. What may ‘feel’ correct or natural may be quite ‘incorrect’ and unnecessary stressful” (ibid). Med hjelp av vår tids dataterminologi kan vi si at lærerens instruksjoner går ut på å “omprogrammere” studenten/klientens innarbeidede “uvarer”, slik at vedkommendes kropp igjen kan fungere mer i pakt med sin “opp-

---

1 I *John Dewey and the Lessons of Art* referer Dewey-kjenneren Philip W. Jackson til dette. Jackson viser til hvordan Dewey selv viste til at han, ved hjelp av *Alexanderteknikken*, var i stand til å forandre sin “knowledge into vital experiences” (Jackson 1998:138).

2 Informasjonen er hentet fra herfra: <http://www.alexandercenter.com/jd/deweyalexander.html>

3 Fremfor å kalle klientene pasienter, behandles de som enkeltmennesker i en læringssituasjon. De som utdanner seg til profesjonelle Alexanderteknikk-utøvere fremstår også både som klienter og studenter. De lærer å utforske og forbedre seg selv, så de bedre kan bistå andre til å gjøre det samme.

rinnelige struktur”); det den så å si er utviklet for. Dette kan skje ved hjelp av såkalte *bio-feedback*-metoder:<sup>4</sup>

In an Alexander Technique lesson, a student learns to consciously reduce or stop habitual interference with this natural relationship. The teacher uses his hands and a minimal amount of verbal instruction to guide the student through fundamental mechanically advantageous movements in a non-habitual, healthier manner. These non-habitual kinesthetic experiences are repeated many times. The repeated lessening of habitual and stressful interference brings about improvement in overall coordination. This improvement in general coordination includes increased reliability of sensory appreciation, which results in more proficiency in all activities, as all activities are based on sensory appreciation/feedback whether they are “thinking” or “doing” activities (<http://www.alexandercenter.com/jd/deweyalexander.html>).

Dette ser ut til å handle om å lage nye “spor” i hjernen.<sup>5</sup> I sitt forord til Alexanders bok *Man's Supreme Inheritance – Conscious Guidance and Control in Relation to Human Evolution in Civilization* fra 1910, gav Dewey sin tilslutning til de grunnleggende prinsipper ved Alexanders teori, og til den konkrete metode Alexander praktiserte (Dewey i Alexander 1937). I denne boken ble det fokusert spesielt på betydningen av å studere menneskets respirasjonssystem i forhold til kroppens oppbygning og funksjonsmåte. Her beskrives hvordan kroppen – ut fra sin konstruksjon – ser ut til å kunne fungere optimalt hva pusting angår, og hvordan skadelige pustevaner kan avlæres og rett teknikk innlæres på ny, slik at den angjeldende utvikler en sunnere, mindre stresskapende pustepraktis. I forordet til Alexanders *Bedre brug af sig selv* (Dewey i Alexander 1998) fremhevet Dewey hvilken positiv betydning Alexanders arbeid kan ha for forskningsarbeid generelt. Og han avsluttet med å uttrykke håp for fremtiden ut fra de pedagogiske muligheter Alexanders arbeid åpner for: “Uddannelse er menneskets eneste sikre metode til at få herredømmet over styringen af eget liv. (. . .) Den (Alexandermetoden, GLØ) har samme forhold til opdragelse og uddannelse,

---

<sup>4</sup> Med *bio-feedback* menes her en prosedyre som hjelper oss til å bli mer oppmerksomme på fysiologiske bevegelser og forandringer som vanligvis skjer uten at vi er oss bevisst hverken at, hvor eller hvordan dette skjer. I motsetning til på den tid Alexander utarbeidet sin teknikk, er det i dag utviklet ulike typer raffinert elektronisk apparatur som gjør at vi kan måle slike *somatiske tilbakemeldinger*, for eksempel ved å registrere bevegelser i hjernen, muskelspenninger og temperaturendringer.

<sup>5</sup> I popularisert form kan vi, med hjerneforsker Håkan Sundberg, si at sansene er med å “tegne kart i hjernen for senere bruk” (fra Sundbergs panelinnlegg i debattprogrammet *ER* i Bergen Kunstmuseum 31. oktober 2003).

som disse selv har til alle andre former for menneskelige aktiviteter” (Dewey i Alexander 1998:14).

Deweys uttalelser om Alexanders arbeid fremtrer også som aktuelle i forhold til beskrivelser av sentrale momenter ved Deweys egen filosofi – spesielt hans gjentagne fremheving av *kroppen* som et *interaktivt system*. Dette er et grunnleggende perspektiv, blant annet i Deweys *Experience and Nature* fra 1925. I AaE tas det opp igjen og behandles som utgangspunkt for Deweys utlegninger om estetisk erfaring og kunstnerisk utforskning.

Dewey fremhevet Alexanders arbeid som innsiktsfullt og nyttig i forhold til å kunne si noe om hvordan stress og stressrelaterte tilstander hos siviliserte mennesker oppstår og utvikles. Alexander hevdet at han kunne påvise hvordan kroppens stressignaler kan føres tilbake til konflikten mellom hjernen og nervesystemets funksjon på den ene siden og fordøyelsens, blodomløpets, pustens og muskelsystemets funksjoner på den andre. (Dewey i Alexander 1937:xiii).<sup>6</sup> Dewey fremhevet blant annet betydningen av at Alexander påviser hvor fundamentalt feil det blir når vi “i dag” (det vil si i 1910, men en slik praksis er heller ikke fremmed i våre dager) behandler kroppslige symptomer med smertestillende midler, og uten å søke etter problemets rot:

When the organs through which any structure, be it physiological, mental or social, are out of balance, when they are unco-ordinated, specific and limited attempts at a cure only exercise the already disordered mechanism. In “improving” one organic structure, they produce a compensatory maladjustment, usually more subtle and more difficult to deal with, somewhere else (ibid:xiv).

Denne måten å tenke og presentere stressproblemer på, omtalte Dewey videre som en parallell til samtidens økonomiske og kulturelle liv. I år 2005 er problemstillingen fremdeles aktuell. Vi gjenkjenner hans egen argumentasjon mot datidens psykologitradisjons skille mellom *mind* og *body*, samtidig som han fremhevet at Alexander er kritisk til metoder der en såkalt “slutter å bruke hodet”. Det vil si der en slutter å reflektere over hva som skjer og hva som bør gjøres, til fordel for ukritisk favorisering av “pre-intelligent forces”, slik Dewey beskrev slik aktivitet med referanse til Darwins *The Expression of the Emotions* (AaE:155-156). Alexanders teori handler om å tilbakeføre intelligensens kontroll over krop-

---

<sup>6</sup> I Joseph LeDoux’ *The Emotional Brain*, presenterer forfatteren eksempler på hvordan forskere beskriver at stressreaksjoner beveger seg i kroppen (LeDoux 1998, kapittel 8).

pens organer – ikke kun for å kurere, men for å forhindre “the present multitudinous maladies of adjustment” (Dewey i Alexander 1937:xv).

Slik begrepet intelligens er brukt i denne kontekst, forventes det da å innebære mer enn oppfatningen om en såkalt “ren” intellektuell virksomhet.<sup>7</sup> Dewey hevdet videre at moderne mennesker går rundt med en frykt de selv ikke er seg bevisst; frykten for å “recognise the most wonderful of all structures of the vast universe – the human body” (ibid:xv). Han skrev at samtidens frykt for at anerkjennelse av kroppen vil føre til illojalitet overfor menneskets “høyere liv”, har bragt oss i en slik ulykksalig situasjon: Underkjenning av det som på nedlatende vis er blitt betegnet som kroppslig – forstått som noe mindre verdig – hindrer oss i å utvikle bevisst kontroll over hvordan vi kan styrke oss og dertil forebygge kroppslig stress og ubalanse.

Alexanders *feedback*-baserte metode er også aktuell, i overført betydning, for vår forståelse av hvordan kunstmøteaktørene kan utvikle konstruktive eller destruktive vaner relatert til kunstmøter. I tillegg til de nevnte fysiologiske momenter tenker jeg her på at den enkelte aktør kan utvikle tendens til å se etter bestemte forhold, og dertil på hvordan den enkelte, og gruppen, kan komme til å tendere mot å tolke det de møter i kunstmøtene på bestemte måter. Fokuseres det for eksempel på muligheter eller på begrensninger, lar aktørene seg overvelde eller blir kunstmøtene brukt som en aktivitet der deltakerne styrkes? Relatert til modellen *Sirkelen av sirkler*; Figur 3A, kan vi spørre om fokus tenderer mot å samle seg på “høyre” eller “venstre side”.)

Dewey avrundet forordet med å si at Alexanders metode bidrar til utvikle “the power of intelligence” (Dewey i Alexander 1937:xvi). Slik jeg forstår det, realiseres slik utvikling best når forholdene legges til rette for at kroppen kan fungere mest mulig i pakt med sin struktur. Det vil si slik at den ikke lar seg dominere hverken av ytre autoritet eller indre emosjonelle “anfall” (Dewey 1984, AaE:155-156). Dewey advarte også andre steder mot situasjoner der man er prisgitt tilbøy-

---

<sup>7</sup> For utdyping av emosjonenes betydning for utvikling av intelligensbegrepet, se også Daniel Golemans teori om det han kaller emosjonell intelligens. Goleman viser til at mange emosjoner er følger av evolusjonært utviklet “kunnskap”. Selv om visse emosjoner er utviklet over tid – og langt tilbake i tid – i forhold til omgivelser og situasjoner anderledes enn de ytre forhold mennesker lever under i industrialiserte land i dag, er de ikke alltid så ulogiske som kognitivistene vil ha det til. (Goleman 1995: *Emotional Intelligence*.) Howard Gardner har også publisert flere bøker med dette som tema og relatert det spesielt til spørsmål som angår oppvekst, undervisning og kreativitet. Se blant annet Gardner: 1993: *Multiple intelligences: The Theory in Practice*, Gardner 1994: *Creating Minds*, og Gardner 1999: *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*.

ligheter som ikke har vært underkastet en intelligent vurdering: “Impulses and desires that are not ordered by intelligence are under the control of accidental circumstances” (Dewey 1963a:64). Dette er viktige momenter i Deweys egen filosofi, der han gjennom et langt liv argumenterte for at det enkelte mennesket burde komme i en livsposisjon der det nettopp har anledning til å utvikle “hele seg” og selv være mest mulig ansvarlig i forhold til denne utviklingen.

Kort oppsummert kan vi si at Alexanders teori bidrar til en spesifisering og bevisstgjøring av trekk ved menneskekroppen og dens funksjoner slik Dewey perspektiverte dette i sine egne filosofiske utlegninger om mennesket og dets forhold til kunst, oppdragelse og samfunn. I forordet til *Man's Supreme Inheritance* fremhevet Dewey dette ved å omtale kroppens grunnleggende, ideelle struktur som en harmonisert tilstand, preget av mest mulig balanse mellom funksjoner i hjerne- og nervesystem og kroppens øvrige bestanddeler og deres funksjoner. Mest mulig samsvar mellom det vi kan kalle konstruksjon og funksjon er dermed det beste utgangspunkt for menneskets utforskning av det ukjente i sine omgivelser. Vi kan tenke oss at de fenomener som er virksomme i prosessene Alexander beskrev, også er virksomme i kunstmøtene. Det som skjer i kunstutøvelsene her, innvirker med andre ord igjen på den angjeldende aktørs somatiske utvikling og påvirker dermed senere utviklingsmuligheter – intellektuelt så vel som emosjonelt. (Jfr 3.3.3)

## APPENDIKS II: SJETTE KUNSTMØTE: GRENSEOVERSKRIDENDE SANG

Dette kunstmøtet tar ikke utgangspunkt i visuell kunst, men i tids- og kulturbestemte, musikalske uttrykk. Her konkretiseres det med andre ord ved henvisning til auditiv fremfor visuelt basert kunstutøvelse. Eksemplet er tatt med for å utdype strukturen i prosesser kalt *anerkjennelsens dialektikk* innen en danningsteoretisk kontekst, men ut fra en annen type kunstmøte enn møter mellom barn og billedkunst eller skjønnlitteratur.

Eksemplet er lånt fra musikkprofessor Jon-Roar Bjørkvolds empiriske materiale fra syttitallet. Det ble innhentet i forbindelse med Bjørkvolds doktorgradsarbeid, og i samarbeid med tegner Vivian Zahl Olsen. Bjørkvolds materiale ble samlet og brukt i en kontekst ulik min. Jeg mener likevel at det kan bidra til å øke vår forståelse for hva som kan skje i møter mellom subjekt og kultur ut fra et dialektisk dannelsesperspektiv.

Ikke bare ordene og ordspillene, men også melodien som barnet jeg viser til benyttet, er meningsbærende i dette kunstmøtet. Sangens melodi og selve melodifremførelsen (stemmestyrke, rytme, modulering) påvirket sangtekstens uttrykk og budskap. Sangen bidro til å løfte de tekstbaserte ekspresjonene som fremkom fra en forholdsvis objektiv og rasjonell form og til noe utover et diskursivt uttrykk. Både ord og melodi defineres innen en avgrenset kulturell kontekst, en kontekst som barnet og dets kommunikasjonspartnere var innforlivet med (forskjellige kjente melodier og sanggenre). Melodier og sanggenrene fungerte som deres felles referansebakgrunn. Ut fra et hegelsk, erfaringsbasert dannelsingsperspektiv, ytret det syngende barnet seg selv gjennom sanghandlingen. Dermed bidro det til å definere og bekrefte seg selv i verden.

*Barnas EGEN sangbok* (Bjørkvold 1979a) er en sangsamling som, ifølge Bjørkvold, i sin helhet består av barnas egne sangvalg. I tilknytning til utgivelsen av *Barnas EGEN sangbok* ble det også trykket et hefte av samme forfatter: *Barnesangen – vårt musikalske morsmål* (1979b). I kortfattet og popularisert form utgjør heftet en oppsummering av en del av Bjørkvolds funn og synspunkter – som resultat av flere års forskning på barns sang i førskolealderen. Det vil si en aldersgruppe som omfatter *dagens* 1. klassinger. Eksemplene i dette heftet viser barnas praktiske musiske handlinger. I sangbokens forord står:

Det er barnas bragd at de med denne boka *flytter grensene* for hva “barnesanger” kan sies å være – langt ut over hva den vanlige barnesangbok har ment å si oss. Repertoaret har en frodighet og spennvidde som i seg selv forteller mye om barnas åpenhet og kritiske smak.

Men dette sangrepertoaret er bare et utgangspunkt for barna – et lydmateriale de former videre på og bruker i sin nære hverdag. Ikke nødvendigvis pent, rent – og “musikalsk”. Dét er snarere en voksen tankegang. *For barna inngår sangen som del av dagliglivets mange situasjoner, en uttrykksmulighet for følelser og tanker, slik også ordene er det. (. . .) Enkelte ganger brukes sangene på en måte som den voksne nok slett ikke hadde ment og forestilt seg.* Men først i en slik kultursammenheng er det mulig å forstå – og respektere – barnesangens vesen og kvalitet (Bjørkvold 1979a, mine fremhevninger).

I min kontekst fungerer flere av eksemplene herfra som illustrasjoner for Hegels pedagogiske grunnkategori om at vi tilegner oss ved å forandre. Et slikt perspektiv innebærer en *dialektisk bevegelse*, og kjennetegnes ved *forandring og overskridelse* (1.1.3). I Bjørkvolds materiale handler dette om overskridelse med



utgangspunkt i etablert musikkstoff; poetisk funderte kulturuttrykk som var gjort kjent for barna. De tok i bruk sangene ved at de innforlivet dem i sine hverdagsaktiviteter – i aktive, eksperimentelle kommunikasjonsframstøt. Barna tok utgangspunkt i tradisjonsfunderte melodier og tekster fra et felles kulturelt grunnlag som spenner vidt, men dog er noe avhengig av hva de voksne i de ulike barnehagene materialet er hentet fra vektla i barnas sanghverdag. Repertoaret besto av sangleker, bordbønner, nasjonalhistorisk fortellende sanger, Magrethe Munthe-formanende sanger, fjernsynserie-sanger, barne-TV-produserte sanger, julesanger, Grand Prix-sanger, og flere til.

Førskolebarna prøvde ut sine egne musikalsk funderte selvskapingsprosesser i barnehagefellesskapet. De henvendte seg til hverandre, eller til de voksne, blant annet for å bryne seg overfor en valgt eller ufrivillig pålagt motstander. Slik kunne de eksperimentere med å sette seg selv i sjefsposisjon og derved prøve ut et perspektivskifte, som for eksempel da de satt i garderoben og skulle kle seg for å gå ut og ett av barna plutselig istemmer: *Vi'kke ha, gummibukse på! Vi'kke ha på gummibukse, vi'kke ha på gummibukse...* De av oss som ble kjent med Munthes “sangpedagogikk” i oppveksten kan bare smile gjenkjennende med tanke på melodien vi lærte til teksten *Nei, nei gutt – dette må bli slutt! Ikke storme inn i stua før du har tatt av deg lua – Glemte du det rent? Det var ikke pent!* Sangteksten fortsetter med beskrivelser om hvordan barnet skal – og ikke skal – te seg.

I barnehagens garderobe prøvde det syngende barnet å endre maktforhold av betydning for dets eget livssituasjon *in medias res*. Det benyttet seg av et kulturelt uttrykk, men snudde den opprinnelige sangens overordnede, kontrollfordrende budskap på hodet. Dermed var det ikke lenger den voksne som irettesatte barnet, men barnet som gjorde et klart framstøt for å overta kommando over egen hverdag, over sitt eget liv. Barnet ville ikke ha på seg gummibukse, og forsøkte å gi uttrykk for dette i en poetisk form. Samtidig snudde det et opprinnelig tuktinnspill (- *du har gjort noe galt – FY!*) om til et eksperimentelt kommunikasjonsframstøt. Barnet regnet trolig med at det ville bli møtt med humor snarere enn straff – blant annet fordi den pedagogiske holdning fra tiden da Munthe-sangen ble skrevet allerede den gang – på 70-tallet – var endret, slik at de voksne trolig var mer åpne for humor og ironisk kommunikasjon.

Det syngende barnet *la seg selv ut i verden*; det våget å by på seg selv. Dette ble gjort uten garanti for at utspillet ville bli møtt med bifall av den Andre, men med

en forhåpning om å oppnå anerkjennelse for sine ekspresjoner, og dermed for seg – for sitt selv – i øyeblikket. Mitt teoretiske perspektiv innebærer at barna identifiserer seg med sine ytregjøringer. Den refererte sangytringen tenkes å være frembragt som konsekvens av barnets iboende trang til selvrealisering. Med Løvlie kan vi si at den er utført i et spill der barnet har ønsket å finne nye løsninger på situasjoner eller forhold det opplever som splittende og konfliktfylte (LL:94). Løvlie påpeker den nære forbindelse mellom erfaring, erkjennelse og anerkjennelse i Hegels tekster: Erkjennelsen nås via erfaringen – som utgjør dannelsingsarbeidet. Anerkjennelsen beskrives som “det medium erkjennelsen skjer i, eller som det som formidler enhver erkjennelse, slik barnets læring bestemmes av den sammenheng eller læringssituasjon barnet befinner seg i” (LL:93). Den enkeltes selvskapingsprosess omtales av Hegel som *anerkjennelsens dialektikk* og utdypes ved hjelp av herre-trell-forholdet (ÅF, kapittel IV A). Hva kan så det hegelske perspektivet om anerkjennelsens dialektikk innebære i det syngende barnets selvskapingsfremstøt?

I Bjørkvolds situasjonsbeskrivelse peker barnet seg først ut som trell overfor den voksne som herren. Trellen/barnet gjorde fremstøt for å innta herrens/den voksnes maktposisjon i sin egen dannelsingsprosess, men barn kan også innta henholdsvis herre- og trellposisjoner overfor hverandre. Barnet handlet ut fra det Løvlie omtaler som en *trellsk bevissthet* (LL:79). Handlingsforløpet utviklet seg ved “en typisk dreining og reversering” (ibid). Det benyttet en kjent melodi med irettesettende, moraliserende og fordømmende budskap (*Nei, nei – du gjør noe galt, du må stoppes! Du har opptrådt klanderverdig!*) Den stakkato-pregede og kraftige rytmen og de gjentagende tonebevegelsesmønstre i melodien understreker det anklagende, negative tekstinnholdet. Det interessante er imidlertid at barnet kombinerte en kjent melodi knyttet til et krav om dominans og underkastelse med sin egen subjektive reaksjon mot en av barnehagens normer. Denne normen berørte barnet direkte – og på negativt vis – ut fra barnets perspektiv.

Ved å ta i bruk Munthe-melodien for å slippe å ta på seg gummibukse, illustrerte det syngende barnet at det var kjent med regelen om bruk av gummibukse i barnehagen. Videre viste det at det kjente Munthe-melodien og teksten og at det var innforstått med Margrethe Munthes opprinnelige budskap, og med hva sangen innebar som maktfaktor i forholdet mellom voksne og barn. Ved å synges sin motstand i stedet for å fremføre budskapet via tale, har barnet imidlertid gjort et nytt grep i forhold til Munthe-tradisjonen. Det har tatt utgangspunkt i sangtradisjonen innen en bestemt genre som barna har lært (formaningssangen).

Intensjonen bak et slikt pedagogisk tilrettelagte kulturuttrykk var opprinnelig at barnet skulle ta lærdom av sangtekstens formaninger og foreskrivelser. Men barnet snudde sangens budskap på hodet: Fra å representere *herrenes pålegg og sanksjoner*, hvorigjennom de (barnehagepersonalet) kunne opprettholde og befeste sin definisjonsmakt, ble det nå *trellens opposisjonelle perspektiv* som kom til uttrykk. Ved å reversere kulturuttrykket fikk barnet gitt uttrykk for sin motvilje mot normen om gummibuksebruk, men innen en form mange vil finne kreativ og kanskje sogar humoristisk og (derfor) formildende.<sup>8</sup> Ved å endre intensjonen bak Munthes sang, søkte barnet å bevege seg selv og den voksne til å forholde seg til gummibukseregelen på en annen måte enn den tradisjonelle. Intensjonen bak utspillet var trolig å forandre praksis, eller i det minste å bli hørt og anerkjent som meningsberettiget i saken som ble tatt opp. Det innebærer at den voksne burde endre – eller i alle fall være villig til å *vurdere* å endre – gummibuksepraksisen. Det syngende barnet ville slippe unna gummibuksa. Samtidig kan vi si det slik at barnet utforsket muligheten for å overskride Munthe-sangtradisjonens makt over sinnene i barnehagen. Slik sett handlet barnet på kunstnerisk vis. Det tilegnet seg og endret tradisjonens uttrykk, og eksperimenterte samtidig overfor sine omgivelser ved å undersøke om og hvordan den voksne var villig til å forholde seg til dette nye, uventede perspektivet på den kulturelle sang- og oppdragertradisjonen, og på barnehagens gummibuksepraksis.

Sanghandlingen *kunne* også vist seg å være et spontant uttrykk som det ikke lå noen reflektert intensjon bak – annet enn ganske enkelt ønsket om å uttrykke en umiddelbar forståelse, kanskje glede, ved å ha oppdaget kontrasten mellom den voksnes formanende stemme i teksten og barnets egen lekende utprøving av nye ord til en kjent melodi. Munthe-sangen ble uansett rekontekstualisert – og tillagt ny, nærmest motsatt mening. Slik sett kan vi tenke oss at barnets emosjonelle stemning og oppmerksomhet relatert til denne hendelsen skiftet fokus; fra å knytte situasjonen i garderoben til en nærmest fiendtlig stemning (fordi barnet var negativt innstilt til å ta på seg gummebukse) kan vi tenke oss at stemningen ble endret til entusiasme (ved tanken på å slippe gummibuksa). (Jfr de to ”sidene” i *Sirkelen av sirkler*, Figur 3A.)

---

<sup>8</sup> Hva følgen av sangutspillet ble i det refererte eksemplet, vet vi imidlertid ikke noe om.

## LITTERATUR

- Alexander, F. Matthias. 1937. *Man's Supreme Inheritance – Conscious Guidance and Control in Relation to Human Evolution in Civilization*. London: Methuen & co. Ltd. Denne utgaven er revidert og utvidet 1918. Original utgave 1910.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Bedre brug af sig selv*. Oversatt av Birgit Nedergaard-Larsen. Aarhus: Novis. Original utgave 1932 (*The Use of the Self*).
- Alexander, Thomas. 1998. *Dewey - Theory of Expression*. I “Encyclopedia of Aesthetics”. M. Kelly red. Oxford: Oxford University Press.
- Andersen, Øivind. 1995. *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aure, Venke. 2004. *Kunstverk, visuelle genre og didaktiske ideologier*. I “Arts, Culture and Education”. Reykjavik, Island: Bin-Norden.
- Barthes, Roland. 1987. *Det lyse kammer. Bemærkninger om fotografiet*. Oversatt av Karen Nocolajsen. København: Politisk revy. Original utgave 1980 (*La chambre claire, Note sur la photographie*).
- \_\_\_\_\_. 1994. *Forfatterens død*. I “I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays”. Oversatt og red. av Knut Stene-Johansen. Oslo: Pax. Original utgave 1968 (*La mort de l'auteur*).
- Baumgarten, Alexander Gottlieb. 1961. *Aesthetica*. Hildesheim: Georg Olms Hildesheim. Original utgave 1750.
- Beardsley, Monroe C. 1977. *Aesthetics from Classical Greece to the Present – A Short Story*. New York: The University of Alabama Press. Original utgave 1966.
- Bergman, Ingmar. 1987. *Laterna magica*. Oversatt av Siri Ness. Oslo: Aschehoug. Original utgave 1987 (*Laterna magica*).
- Bergström, Gunilla. 2003. *Albert og den hemmelige Skybert*. Oversatt av Tor Åge Bringsværd. Oslo: Cappelen. Original utgave 1976 (*Alfons och hemliga Mållan*).
- Best, David. 1992. *The Rationality of Feeling*. London: Falmer Press.
- Bischoff, Ulrich. 1991. *Edvard Munch*. Oversatt av Bente Aamotsbakken. Köln: Benedikt Taschen Verlag.
- Bjørheim, Jens. 2004. *Epigenetiske mutasjoner*. I “Tidsskrift for Den norske lægeforening” 13-14:124.

- Bjørkvold, Jon-Roar. 1979a. *Barnas egen sangbok*. Oslo: Cappelen.
- \_\_\_\_\_. 1979b. *Barnesangen, vårt musikalske morsmål*. Oslo: Cappelen.
- \_\_\_\_\_. 1985. *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål; en undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: J. W. Cappelen. Original utgave 1980.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig.
- Bluck, R. S. 1955. *Plato's Phaedo – A Translation of Plato's Phaedo with Introduction, Notes and Appendices*. Oversatt og med introduksjon og appendiks ved R. S. Bluck. London: Routledge & Kegan Paul Limited (Blucks fornavn ukjent).
- Bollnow, Otto F. 1976. *Eksistensfilosofi og pædagogik*. (Oversetter ukjent) København: Chr. Ejlerts. Original utgave 1959 (*Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*).
- Bongard, Terje. 2005. *Huleboeren i våre hjerter*. Kronikk i Aftenposten 01.12.05.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *Outline of Theory of Practice*. Oversatt av Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press. Original utgave 1972 (*Esquisse d'une théorie de la pratique, Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*).
- Brønne, Berit. 1961. *Dukkemannen Tulleruskomsnusk*. Oslo: Aschehoug.
- Børresen, Beate, Malmhøst, Bo. 2003. *La barna filosofere – Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Calhoun, Chestershire, Solomon, Robert C. (red). 1984. *What is an Emotion?* – *Classic Readings in Philosophical Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Caputo, John D. (red). 1997. *Deconstruction in a Nutshell – A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2000. *Beyond Boredom and Anxiety. Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Original utgave 1975.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, Robinson, Rick E. 1990. *The Art of Seeing. An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Los Angeles: J. Paul Getty Education Museum and the Getty Education Institute of the Arts.
- Damasio, Antonio R. 1994. *Descartes's error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- \_\_\_\_\_. 1999. *The Feeling of What Happens – Body and Emotion in the Making of Consciousness*. London: Harcourt Brace & Company.
- Danbolt, Gunnar, Meyer, Siri. 1988. *Når bildene formidler: en bok om visuell kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danbolt, Gunnar. 1993. *Bilde som fortelling*. I "Barns kultur i et humanistisk og estetisk perspektiv". Trondheim: Rapport fra Norsk senter for Barneforskning 28.
- Danbolt, Gunnar, Enerstvedt, Åse. 1995. *Når voksenkultur og barnekultur møtes*. Oslo: Rapport / Norsk kulturråd 2.
- Danbolt, Gunnar. 1999. *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst for barn og ungdom*. Oslo: Norsk kulturråd 4.
- Danto, Arthur C. 1997. *After the End of Art – Contemporary Art and the Pale of History*. New Jersey: Princeton University Press.
- Darwin, Charles Robert. 1970. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: The University of Chicago Press. Original utgave 1872.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Artenes opprinnelse gjennom naturlig utvalg – eller De best skikkede formers bevarelse i striden for livet*. Oversatt av Ingebret Suleng: Cappelen. Original utgave 1859 (*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*).
- Defoe, Daniel. 1988. *Robinson Crusoe*. Oversatt av Leif Toklum. Stabekk: Den norske bokklubben. Original utgave 1719.
- Derrida, Jacques. 1982. *Margins of Philosophy*. Oversatt av Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press. Original utgave 1972.
- \_\_\_\_\_. 1997a. *Of Grammatology*. Oversatt av Gayatri Chakravorty Spivak. London: The Johns Hopkins University Press. Original utgave 1967 (*De la Grammatologie*).
- \_\_\_\_\_. 1997b. I *Deconstruction in an Nutshell – A Conversation with Jacques Derrida*. J. D. Caputo red. New York: Fordham University Press.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Différance*. Oversatt og med innledning av Søren Gosvig Olesen. København: Det lille forlag. Original utgave 1968 (*La différance*).
- Dewey, John, Bentley, Arthur F. 1949. *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press.
- Dewey, John. 1937. *Introductory*. I "Man's Supreme Inheritance – Conscious Guidance and Control in Relation to Human Evolution in Civilization" (xiii-xvii) av F. M. Alexander. London: Methuen & Co. Ltd. Original utgave 1910. (Deweys forord er i den utvidede 1916-utgaven.)
- \_\_\_\_\_. 1998. *Introduktion*. I "Bedre brug af sig selv" av F. M. Alexander. Oversatt av Birgit Nedergaard-Larsen. Aarhus: Novis. (Deweys forord er fra et gjenoptrykk av 1939-utgaven.) Original utgave av Alexanders tekst er fra 1932 (*The Use of the Self*).
- \_\_\_\_\_. 1963a. *Experience & Education*. New York: Collier Books. Original utgave 1938.
- \_\_\_\_\_. 1963b. *Philosophy and Civilization*. New York: Capricorn Books. Original utgave 1931 (New York: Minton, Balch and Co).
- \_\_\_\_\_. 1980. *Art as Experience*. New York: Perigee Books. Original utgave 1934.

Følgende refererer til tekster skrevet av John Dewey og gjengitt i

- The Philosophy of John Dewey – Two Volumes in One. 1 Structure of Experience, 2 The Lived Experience.* 1981. John J. McDermott red. London: The University of Chicago Press. Original utgave 1973. I avhandlingsteksten er denne tekstsamlingen referert til med forkortelsen McD. Her er både essays og kapitler fra tidligere utgitte bøker:
- 1981a. (1-13): *From Absolutism to Experimentalism*. Utdrag fra “Contemporary American Philosophers”. G. P. Adams, W. P. Montague red. Original utgave 1930.
- 1981b. (13-24): *Kant and Philosophic Method*. Fra “Journal of Speculative Philosophy, XVIII”. Original utgave april 1884.
- 1981c. (31-41): *The Influence of Darwinism on Philosophy*. Utdrag fra “The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought”. Original utgave i essaysamlingen fra 1910.
- 1981d. (41-58): *The Development of American Pragmatism*. Utdrag fra “Philosophy and Civilization”. Original engelsk utgave fra 1931 (første gang trykket på fransk 1922).
- 1981e. (58-97): *The Need for a Recovery of Philosophy*. Utdrag fra “Creative Intelligence, Essays in the Pragmatic Attitude”. Original utgave 1917.
- 1981f. (160-175): *“Consciousness” and Experience*. Utdrag fra “The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought”. Original utgave, essaysamlingen 1910.  
(Essayet trykket første gang 1899 som *Psychology and Philosophic Method*.)
- 1981g. (175-193): *The Experimental Theory of Knowledge*. Utdrag fra “The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought”. Original utgave 1910. Første utgitte essayversjon 1906.
- 1981h. (193-207): *Experience and Objective Idealism*. Utdrag fra “The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought”. Original utgave 1910. Første utgitte versjon 1906.
- 1981i. (240-248): *The Postulate of Immediate Empiricism*. Utdrag fra “The Influence of Darwin on Philosophy: And Other Essays in Contemporary Thought”. Original utgave, essaysamlingen 1910. Original utgave, essayet 1905.
- 1981j. (300-325): *Experience, Nature and Art*. Utdrag fra “Experience and Nature” (kapittel 9). Original utgave 1925.
- Dewey, John. 1984. *From “The Theory of Emotion”*. I “What is an Emotion? – Classic Readings in Philosophical Psychology” (154-171). C. Calhoun, R. C. Solomon red. Oxford: Oxford University Press. Original utgave 1898.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Democracy and Education in the World of Today*. I “The later works: 1925-1953. Vol 13: 1938-1939”. Jo Ann Boydston red. Carbondale: Southern Illinois University Press. Original utgave 1916.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Introduktion*. I F. Matthias Alexander: “Bedre brug af sig selv” (8-18). Oversatt av Birgit Nedergaard-Larsen. Aarhus: Novis. Gjenoptrykk av 1939-utgaven.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Refleksbue-begrepet i psykologien*. I “Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg”. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. S. Vaage red. Oslo: Abstrakt. Original utgave 1897 (*The Reflex Arch Concept in Psychology*).

- Dickie, George. 1971. *Aesthetics. An Introduction*. New York: Pegasus in Cooperation with Educational Resources Corporation.
- Ekman, Paul. 1984. *Expression and Nature of Emotion*. I "Approaches to Emotion". K. Scherer, P. Ekman red. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Emilsson, Eyjólfur Kjalar. 2001. *Innledning til "Platon Samlede verker – Bind V"; "Staten"*. Oslo: Vidarforlaget kulturbibliotek.
- Freud, Sigmund. 1983. *Bemærkninger om begrebet det ubevidste i psykologien*. I "Metapsykologi I". Oversatt av Ole A. Olsen, Børge Kjær, Simo Køppe. Olsen et al red. København: Hans Reitzel. Original utgave 1912 (*Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der Psychoanalyse*).
- \_\_\_\_\_. 1983. *Det ubevidste*. I "Metapsykologi I". Oversatt av Ole A. Olsen, Børge Kjær og Simo Køppe. Olsen et al red. København: Hans Reitzel. Original utgave 1915 (*Das Unbewusste*).
- Frijda, Nico. 1986. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, Hans-Georg. 1997. *Fra Sanning och metod*. Oversatt av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos. Fra original utgave 1960 (*Warheit und Methode*).
- \_\_\_\_\_. 1998. *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Oversatt av Nicholas Walker. R. Bernasconi red. Cambridge: Cambridge University Press. Original utgave 1977 (*Die Aktualität des Schönen*).
- \_\_\_\_\_. 2001. *Fra Sannhet og metode*. Oversatt av Torgeir Skorgen. I "Hermeneutisk lesebok". S. Læg Reid, T. Skorgen red. Oslo: Spartakus.
- Gardner, Howard. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Goldie, Peter. 2002. *The Emotions – A Philosophical Exploration*. Oxford: Oxford University Press. Original utgave 2000.
- \_\_\_\_\_. 2004. *On Personality*. London: Routledge.
- Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Haavet, Ole Rickard. 2005. *Gir vond oppvekst dårlig helse?* Oslo: Kronikk i Aftenposten 19.09.05.
- Hasselrot, Astrid 2004: *Pedagogen & Penseldraget. Idébok til lärare, konstnäre och kulturinstitutioner om det skapande samarbetets möjligheter*. Göteborg: Nordiska Akvarellmuseet.



- Habermas, Jürgen. 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Oversatt av Mikael Carleheden, Bertil Fridén, Carl-Göran Heidegren, David Karlsson, Arne Melberg, Anders Molander, Thomas Olsson, Lars Rönneberg. Göteborg: Daidalos.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1972 *Phänomenologie Des Geistes*. I "G.W.F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 3". Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Original utgave 1807.
- \_\_\_\_\_. 1972. *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817 (Gymnastalene)*. I "G.W.F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden, Band 4". Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- \_\_\_\_\_. 1986. *Innledning til estetikken*. Oversatt av Steinar Mathisen. Oslo: Aschehoug i samarbeid med fondet for Thorleif Dahls Kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur. Original utgave 1818-29.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Åndens fenomenologi*. Oversatt av Jon Elster, Fredrik Engelstad, Thomas Krogh, Thor Inge Rørvik, Dag Østerberg. Innledning av D. Østerberg. Oslo: Pax. Original utgave 1807 (*Phänomenologie des Geistes*).
- Heidegger, Martin. 2001. *Fra Væren og tid*. I "Hermeneutisk lesebok". Oversatt av Bjørn Olav Roaldseth. S. Lægred, T. Skorgen red. Oslo: Spartacus. Original utgave 1926/27 (*Sein und Zeit*).
- Hohr, Hansjörg. 1996. *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansklærerforeningen.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Den æstetiske erkjennelse og noen didaktiske konsekvenser*. Trondheim: NTNU, Dept. of Education.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt*. I "Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne". L. Løvlie, K. Steinsholt red. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hulme, T. E. 1936. I *Speculations – Essays on Humanism and the Philosophy of Art*. Herbert Read red. London: Routledge & Kegan, Paul. Original utgave 1924. (Hulmes fornavn ukjent)
- Hume, David. 1975. *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. Oxford: Clarendon Press. Original utgave 1775.
- Izard, Carroll E. 1992. *Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations*. I "Psychological Review 99" (561-565).
- Jackson, Philip W. 1998. *John Dewey and the Lessons of Art*. London: Yale University Press.

- Jacobson, Roman. 1978. *Lingvistikk og poetikk*. Oversatt av Anders Heldal. I "Strukturalisme i litteraturvitenskapen". A. Heldal, A. Linneberg red. Oslo: Gyldendal. Original utgave 1960.
- James, William. 1907. *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking*. New York: Longman Green and Co.
- \_\_\_\_\_. 1977. *The Will to Believe*. I "The Writings of William James". J. J. McDermott red. London: University of Chicago Press. Original utgave 1896.
- \_\_\_\_\_. 1984. *What is an Emotion?* I "What is an Emotion? – Classic Readings in Philosophical Psychology". C. Calhoun, R. C. Solomon red. Oxford: Oxford University Press. (Dette essayet ble først trykket i *Mind* 1884.)
- \_\_\_\_\_. 1997. *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company. Original utgave 1890.
- Jauss, Hans Robert. 1982. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutic*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kalleberg, Ragnvald (red). 1999. *Jürgen Habermas: Kraften i de bedre argumenter*. Oversatt av Are Eriksen. Utvalg og innledning ved R. Kalleberg. Oslo: Gyldendal.
- Kant, Immanuel. 1995. *Kritikk av dømmekraften (i utvalg)*. Oversatt av Espen Hammer. Oslo: Pax. Original utgave 1790 (*Kritik der ästhetischen Urteilskraft*).
- Key, Ellen 1997. *Barnets århundrede*. Stockholm: Bonniers. Original utgave 1900.
- Kiefer, Anselm. 1989. *The High Priestess*. Forord ved Anne Seymour. Kommentarer og essay ved Armin Zweite. New York: Harry N. Abrams Inc. in Association with Anthony d'Offay Gallery, London.
- Kierkegaard, Søren 1994. *Sygdommen til Døden. – En christelig psykologisk Udvikling til Opbyggelse og Opvækkelse*. I "Søren Kierkegaard - samlede værker Bind 13". A. B. Drachmann et al red. København: Gyldendal. Original utgave 1849.
- Kitchener, Richard. 1990. *Do Children Think Philosophically?* I "Metaphilosophy" 21, no 4 (427-428).
- Kittang, Atle, Linneberg, Arild, Melberg, Are, Skei, Hans H. (red). 1993. *Moderne litteraturteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, Søren. 2000. *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Koopman, Constantijn. 2005. *Art as Fulfilment: On the Justification of Education in the Arts*. I "Journal of Philosophy of Education" 39, no 1 (85-97).

- Korsgaard, Ove, Løvlie, Lars 2003. *Innledningen*. I “Dannelsens forvandlinger”. R. Slagstad. O. Korsgaard, L. Løvlie red. Oslo: Pax.
- Lazarus, Richard S. 1991. *Emotion & Adaption*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, Joseph. 1998. *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone. Original utgave 1996.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Emotion, memory and the brain*. I “Scientific American” June 1994, 270 (38).
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margareth, Oscanyan, Frederik S. 1984. *Philosophical Inquiry. An Instructional Manual to Accompany Harry Strottlemeier’s Discovery*. New York: University Press of America. Original utgave 1979.
- Lipman, Matthew (red). 1993. *Thinking, Children and Education*. Iowa: Dubuque.
- Lindgren, Astrid. 1979. *Brødrene Løvehjerte*. Oversatt av Jo Tenfjord. Oslo: Damm & Søn. Original utgave 1974 (*Bröderna Lejonhjärta*).
- Liptai, Sara. 2002. *Thinking About Music: Developing Children’s Musical Thinking Through Philosophical Enquiry in Primary Classrooms*, Brunel University, UK. Upublisert.
- \_\_\_\_\_. 2005. *What is the meaning of this cup and that dead shark? – Philosophical inquiry with objects and works of art and craft*. I “childhood & philosophy – a journal of the international council of philosophical inquiry with children”.  
<http://www.filoeduc.org/childphil/n2/SaraLiptai.htm>  
[http://www.filoeduc.org/childphil/n2/index\\_ing.html](http://www.filoeduc.org/childphil/n2/index_ing.html)
- Læg Reid, Sissel, Skorgen, Torgeir (red). 2001. *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Løvlie, Lars 1979. *Dialektikk og pedagogikk. En studie med utgangspunkt i Hegel: Åndens fenomenologi*. Arbeidsdokument. Skrifter / Oppland distriktshøgskole. Lillehammer: Høgskolen.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Erfaring som handling*. I “Oppdragelse til det moderne”. H. Thuen, S. Vaage red. Oslo: Universitetsforlaget.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Den estetiske erfaring*. I “Nordisk Pedagogik” 1-2 1990 (1-18).
- \_\_\_\_\_. 1992a. *Postmodernism and Subjectivity*. I “Psychology and Postmodernism”, no: “Inquiries in social construction” (119-134). S. Kvale red. London: Sage Publications.
- \_\_\_\_\_. 1992b. *Moralen og forholdet til de andre*. I “Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner”. B. Bae, J. E. Waastad red. Oslo: Universitetsforlaget.
- \_\_\_\_\_. 1995. *On the Educative Reading of Hegel’s Phenomenology of Spirit*. I “Scandinavian Journal of Educational Research” 39, no 4 (277-294).

- \_\_\_\_\_. 1998. *Skolen som danningens sted*. I "Skolefag, læring og dannelse".  
N. Egelund, K. P. Mortensen, O. Skovmose red. Utviklings- og forskningsprogrammet  
"Skolefag, læring og dannelse i det 21. århundre". København: Danmarks  
Lærerhøjskole.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter*. I "Dannelse, humanitas,  
paideia". Ø. Andersen red. Oslo: Sypress.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Mot et utvidet danningbegrep*. Fra "KULT i kulturforskningens tegn.  
En antologi". H. W. Andersen, M. Melhus red. Oslo: Pax.
- \_\_\_\_\_. 2002. *The Promise of Bildung*. I "Journal of Philosophy of Education" 36, no 3  
(467-486).
- \_\_\_\_\_. 2003. *Teknokulturell danning*. I "Dannelsens forvandlinger".  
R. Slagstad et al red. Oslo: Pax.
- MacLean, Paul D. 1970. *The Triune Brain, Emotion and Scientific Bias*.  
I "The neurosciences: Second Study Program". F. O. Schmitt red. New York:  
Rockefeller University Press.
- Marx, Karl. 1973. *Marx i ett bind*. F. Engelstad, J. Elster red. Oslo. Original utgave 1867-  
1894 (*Das Kapital*).
- Madsen, K. B. 1981: *Abraham Maslow*. Oslo: Dreyer. (Madsens fornavn ukjent)
- Maslow, Abraham H. (red). 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Matthews, Gareth. 1980. *Philosophy and the Young Child*. Cambridge (Mass):  
Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. 1994. *The Philosophy of Childhood*. Cambridge (Mass):  
Harvard University Press.
- McArthur, Tom (red). 1992. *The Oxford Companion to the English Language*.  
Oxford: Oxford University Press.
- McDermott, John (red). 1977. *The Writings of William James*. London: University  
of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. (red). 1981. *Introduction*. I "The Philosophy of John Dewey – Two Volumes in  
One. 1. The Structure of Experience, 2. The Lived Experience".  
London: The University of Chicago Press. Original utgave 1973.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1989. *Phenomenology of Perception*. Oversatt av Colin Smith.  
London: Routledge. Original utgave 1962 (*Phénoménologie de la perception*).
- Murris, Karin. 1997. *Philosophy with Children: More Basic than Basics*. I "Curriculum"  
18, no 3 (129-140).
- \_\_\_\_\_. 1999. *Philosophy with Pre-literate Children*. I "Thinking" 14, no 4 (23-34).

- \_\_\_\_\_. 2000a. *Can Children do Philosophy?* I "Journal of Philosophy of Education" (261-281). Word Document: <http://www.dialogueworks.co.uk/dw/p4c.html>
- \_\_\_\_\_. 2000b. *The role of the facilitator in philosophical inquiry*. I "Thinking" 15, no 2 (40-47).
- Munthe, Margrethe. 1991. *Kom skal vi synge*. Komplet utgave. Oslo: Cappelen. 1. samling/utgave 1905.
- Nancy, Jan-Luc. 2002. *Hegel. The Restlessness of the Negative*. Oversatt av Jason Smith og Steven Miller. London: University of Minnesota Press. Original utgave 1997 (*Hegel: L'inquiétude du négatif*).
- Nerheim, Hjørdis. 1991. *Estetisk rasjonalitet – Konstitusjonsbegrepet i Kants "Kritik der Urteilkraft"*. Oslo: Solum.
- Norris, Christopher. 1987. *Derrida*. London: Fontana Modern Masters.
- Peters, Richard S. 1992. *Utdanning som innvielse*. I "Pedagogisk filosofi". Oversatt av Stein Winther. E. L. Dale red. Oslo: Gyldendal. Original utgave 1966 (fra *Ethics and Education*).
- Pierce, Charles Sanders. 1994. *Semiotik og pragmatisme*. Oversatt av Lars Andersen. A. M. Dinesen, F. Stjernfelt red. København: Gyldendal. Original utgave: "Collected Papers", "Charles S. Peirce's Letters to Lady Welby" og "Charles S. Peirce: Selected Writings".
- Plato. 1955. *Plato's Phaedo – a Translation of Plato's Phaedo with Introduction, Notes and Appendices*. Oversatt og med innledning og appendiks av R. S. Bluck. London: Routledge & Kegan Paul Limited.\*
- Platon. 1999. *Charmides*. I "Platons samlede verker – Bind II". Oversatt av Egil A. Wyller. Ø. Andresen, E. K. Emilsson, H. Frost, H. Kolstad, E. Kraggerud, red. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. Original utgave 390-årene f Kr.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Ion*. I "Platons samlede verker – Bind II". Oversatt av Egil A. Wyller. Ø. Andresen et al red. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. Original utgave 390-årene f Kr.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Faidon*. "Platons samlede verker – Bind IV". Oversatt av Egil Kraggerud. Ø. Andresen, et al red. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. Original utgave 380-årene f Kr.\*
- \_\_\_\_\_. 2001. *Symposium*. "Platons samlede verker – Bind IV". Oversatt av Egil Wyller. Ø. Andresen et al red. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. Original utgave midten av 380-årene f Kr.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Staten*. I "Platons samlede verker – Bind V". Oversatt av Henning Mørland. Ø. Andresen et al red. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek. Original utgave 377-370 f Kr.

- Plutchik, Robert. 1980. *Emotion. A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.
- Popper, Karl R. 1976. *An Intellectual Autobiography*. Glasgow: Fontana/Collins. Original utgave 1974.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Conjectures and Refutations*. London: Routledge Classics. Original utgave 1963.
- Reff, Theodore. 1989. *Themes of Love and Death in Picasso's Early Work*. I *Pablo Picasso 1881-1973*. R. Penrose, J. Golding red. Hertfordshire: Wordsworth. Original utgave 1973.
- Rorty, Richard. 1979. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. 1991. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press. Original utgave 1989.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Dewey Between Hegel & Darwin*. I "Rorty and Pragmatism – the Philosopher Responds to his Critics". H. J. Saatkamp red. Nashville, Tenn.: Vanderbilt University Press.
- Rousseau, Jean-Jaques. 1962. *Emil  – eller om opdragelsen. 1. Del*. Oversatt av Kirsten D. Spanggaard. København: Borgen. Original utgave 1762 (*Emil  ou De l' ducation*).
- Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigr d Moen. Oslo: Cappelen. Original utgave 2000 (*L rande i praktiken. Et sociokulturellt perspektiv*).
- Schiller, Friedrich. 1991. *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oversatt av Sverre Dahl. Oslo: Solum. Original utgave 1795 (* ber die  sthetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*).
- Shusterman, Richard. 1992: *Pragmatist Aesthetics*. Oxford: Blackwell.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Practicing Philosophy. Pragmatism and the Philosophical Life*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (ny, redigert utgave). Oxford, New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Original utgave 1992.
- Skagestad, Peter. 1978. *Vitenskap og menneskebilde. Charles Peirce og amerikansk pragmatisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, Hans H. 1993. *Resepsjonsetetikk og reader-response-kritikk*. I "Moderne litteraturteori". A. Kittang et al red. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhjell, Dag. 2001. *Formidler og formidlet – en teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Spies, Werner. 1994. *Picasso's World of Children*. Oversatt av Johan William Gabriel. Munchen: Prestel Verlag (*Die Welt Der Kinder*).
- Steinsholt, Kjetil. 1994. *Pedagogikk som oppbyggelig konversasjon? – En innføring i Rortys antisystematikk*. I “Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunn”. O. K. Haugaløkken, P. Aasen red. Oslo: Gyldendal.
- Stigen, Anfinn. 1981. *Aristoteles – en innføring*. Oslo: Dreyers. Original utgave 1977.
- Stortingsmelding 48/1996-97: *Om lærerutdanning*.  
Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding 38/2002-2003: *Den kulturelle skulesekken*.  
Kultur- og kirke departementet.
- Stortingsmelding 39/2002-2003: – *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*.  
Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svendsen, Lars Fr. H. 2000. *Kunst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, Herner. 2005. *Danningens hyper-fenomenologi. En lesning av Goethes “Wilhelm Meister” og andre dannelsingsromaner*. Avhandling for graden doctor philosophiae. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Upublisert desember 2005.
- Taylor, Charles. 1993. *Hegel*. Cambridge:  
Cambridge University Press. Original utgave 1975.
- Tomkins, Sylvan S. 1962. *Affect, Imagery, Consciousness*. New York: Springer.
- Vaage, Sveinung (red). 2000. *Utdanning til demokrati – Barnet, skolen og den nye pedagogikk – John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt.
- Verne, Jules. 1994. *En verdensomseiling under havet*. Oversatt av Jo Ørjasæter. Oslo: Gyldendal. Original utgave 1894 (*Vingt mille lieues sous les mers*).
- Vygotskij, Lev S. 1998. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Oversatt av Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos. Original utgave 1930 (*Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste*).
- Wittgenstein, Ludwig. 1993. *Filosofiske undersøkelser*. I “Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser” A. Stigen red. Oslo: Pax. Original utgave 1953 (*Philosophische Untersuchungen*).
- Zajonc, Robert. 1980. *Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences*. I “American Psychologist” 35 (151-175).

Ziehe, Thomas, Stubenrauch, Herbert. 1983. *Ny ungdom – nye læreprocesser*. Oversatt av Henning Vangsgaard. København: Politisk revy. Original utgave 1982 (*Plädoyer für Ungewöhnliches Lernen, Ideen zur Jugendsituation*).

Østerberg, Dag 1999. *Innledning*. I “Åndens fenomenologi” av G.W.F. Hegel. Oslo: Pax. Original utgave 1807 (*Phänomenologie des Geistes*).

Aasen, Petter, Haugaløkken, Ove Kristian (red). 1994. *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo: Gyldendal.

#### NETTSTEDADRESSER

Kant, Immanuel (1784). *An Answer to the Question: “What is Enlightenment”*:  
<http://eserver.org/philosophy/kant/what-is-enlightment.txt>

Liptai, Sara. 2005. *What is the meaning of this cup and that dead shark? – Philosophical inquiry with objects and works of art and craft*. I “childhood & philosophy – a journal of the international council of philosophical inquiry with children”:  
<http://www.filoeduc.org/childphil/n2/SaraLiptai.htm>

Murris, Karen 2000. *Can Children do Philosophy?* I “Journal of Philosophy of Education: The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain” (261-281):  
<http://www.dialogueworks.co.uk/dw/p4c.html>.

SAPERE (*The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education*): <http://www.sapere.net/>

ICPIC (*The International Council of Philosophical Inquiry with Children*):  
<http://www.simnet.is/heimspekiskolinn/icpic.html>

#### CHILDHOOD & PHILOSOPHY

(*Journal The International Council of Philosophical Inquiry with Children*):  
[http://www.filoeduc.org/childphil/n2/index\\_ing.html](http://www.filoeduc.org/childphil/n2/index_ing.html)

#### JOHN DEWEY OG ALEXANDERTEKNIKKEN

<http://www.alexandertechnique.com/articles/dewey/>



## OPPSLAGSVERK

*Encyclopedia of Aesthetics*. 1998. Michael Kelly red. Oxford: Oxford University Press.

*Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Reidar Myhre. 1988. Oslo: Gyldendal.

*I Sokrates' fotspor – Filosofi- og vitenskapshistorie*. Helge Svare. 1997.  
Oslo: Pax. Original utgave 1996.

*Filosofiske tekster i utvalg*. Helge Svare red. 1998. Oslo: Pax.

*Routledge Encyclopedia of Philosophy*. 1998. Edward Craig red. London: Routledge.

*The Barnhart Dictionary of Etymology* 1988. Robert K. Barnhart red.  
New York: The Wilson Company.

*The Columbia Electronic Encyclopedia*. 2003. Columbia:  
Columbia University Press.

*The Oxford Companion to the English Language* 1992. Oxford: Oxford University Press.

*Verdenskunsten*. E. H. Gombrich. 1979. Oversatt av Ingrid og Jan Askeland. Oslo:  
Aschehoug. Original utgave 1972 (*The Story of Art*).

*Webster's New World Dictionary of the American Language* 1973. David B. Guralnik red.  
New York: Pupular Library

*Norges kunsthistorie*. Leif Østby. 1977. Oslo: Gyldendal.

## BILLEDKUNST

Bourgeois, Louise. 1999. *Planteskulptur (Topiary IV)*. Statuett.

Stål, tekstil, perler, tre. 68,6 x 53,3 x 43,2 cm. St. Petersburg: Eremitasjen.

Juchelka, Rudi. 1991. *Wald V*. Betongrelieff. 90 x 86 cm. Tyskland: Privat eie.

Kiefer, Anselm. 1989 *Zweistromland (The High Priestess)*. 126 blybøker i to  
bokhyller av stål, og med glass og kobbertråder. 370 x 780 x 50 cm.  
Montert i Oslo: Astrup Fearnley Museet.

Krohg, Christian. 1882. *Håret flettes*. Olje på lerret. 56 x 49 cm. Oslo: Nasjonalgalleriet.

Krüger, Barbara. 1984. *You Are Not Yourself*.

Gelatin silver print, 72x 48 inches, Mary Boone Gallery, New York.

- Munch, Edvard: 1885-86. *Det syke barn*. Olje på lerret. 119,5 x 118,5 cm.  
Oslo: Nasjonalgalleriet.
- \_\_\_\_\_. 1893. *Skrik*. Olje, tempera og pastell på kartong. 93 x 73,5 cm.  
Oslo: Nasjonalgalleriet.
- \_\_\_\_\_. 1894-95. *Melankoli*. Olje på lerret. 81 x 100,5 cm.  
Bergen: Rasmus Meyers samling.
- \_\_\_\_\_. 1918. *Badende mann*. Olje på lerret. 160 x 110 cm. Oslo: Nasjonalgalleriet.
- Neuman, Barnett. 1967. *Who's Afraid of Red, Yellow and Blue II*.  
Olje på lerret. 304.8 x 259.1 cm. Stuttgart: Staatsgalerie.
- Picasso, Pablo. 1903. *Mann og kvinne (Le pauvre ménage)*. Olje på lerret. 81,5 x 65,5 cm.  
Oslo: Nasjonalgalleriet.
- \_\_\_\_\_. 1905. *Akrobatfamilie med ape (The Acrobat's Family with a Monkey)*.  
Gouache, vannfarger, kritt og blekk på kartong. 104 x 75 cm. Gøteborg:  
Konstmuseum.
- Polykleitos. *Spydbærereren*. Cirka 450 f Kr. Roma: Vatikanet.
- Rud, Borghild. 1961. *Bokomslag til "Dukkemannen Tulleruskomsnusk"* (tekst: Berit Brønne). Oslo: Aschehoug.

## FILM

- Bergman, Ingmar (regi og manus). 1982: *Fanny og Alexander (Fanny och Alexander)*.  
Spillefilm.
- Davaa, Byambasuren, Falorni, Luigi (regi). 2003: *Historien om den gråtende kamel (Die Geschichte vom Weinenden Camel)*. Dokumentar.
- Lee, Ang. 1995 (regi). *Fornuft og følelser (Sense and Sensibility)*.  
(Etter manuskript av Jane Austen 1811). Spillefilm.

## VIDEO

- Brotherus, Elina. 2003: *Videoinstallasjon*. Presentert i Kunstnernes hus, Oslo våren 2004  
(*Baigneurs* fra *Carnegie Art Award 2004*).
- Pollock, Jackson. 1968: *Jackson Pollock Action Painter*. 15 minutters introduksjonsfilm  
som viser hvordan han arbeider og hvordan denne stilen har påvirket kunst i  
det 20. århundret.

## ILLUSTRASJONER

- “*Dukkemannen Tulleruskomnsk*” Rud, Borghild 1961  
(tekst: Berit Brønne). Oslo: Aschehoug. [Fra bokomslag] 21
- Wald V. Juchelka*, Rudi. 1991. Betongrelieff 90 x 86 cm.  
Tyskland: Privat eie. [Fra katalogen: “Fragmenter – Fragmente.  
En dialog – Ein dialog. Juchelka”. 1993] 25
- Mann og kvinne (Le pauvre ménage)* Picasso, Pablo. 1903.  
Olje på lerret. 81,5 x 65,5 cm. Oslo: Nasjonalgalleriet.  
[Fra postkort, Nasjonalgalleriet] 23
- Akrobatfamilie med ape (The Acrobat's Family with a Monkey.)*  
Picasso, Pablo. 1905. Gouache, vannfarger, kritt og blekk på kartong.  
104 x 75 cm. Gøteborg: Konstmuseum.  
[Fra Spies, Werner. 1994. *Picasso's World of Children*] 30
- Planteskulptur (Topiary IV)*. Bourgeois, Louise. 1999.  
Statuett. Stål, tekstil, perler, tre. 68,6 x 53,3 x 43,2 cm.  
St. Petersburg: Eremitasjen. [Fra nettet] 33
- Dette tenker jeg når jeg ser skulpturen*. 2002. “Anna”.  
Loggtekst med illustrasjon. [Fra original] 34-35
- Zweistromland (The High Priestess)* Kiefer, Anselm. 1989.  
Installasjon. 126 blybøker i to bokhyller av stål, og med  
glass og kobbertråder. 370 x 780 x 50 cm.  
Montert i Oslo: Astrup Fearnley Museet.  
[Fra Astrup Fearnley Samlingen] 38
- Håret flettes* Krohg, Christian. 1882. Olje på lerret. 56 x 49 cm.  
Oslo: Nasjonalgalleriet. [Fra Håkon Stenstadvold.  
u.å. “Norsk malerkunst i norsk samfunn”. Oslo: Dreyer Forlag] 43
- Modellen en *sirkel av sirkler* representert ved
- Figur 1A: De symbolske områdene som en *sirkel av sirkler* består av. 87
- Figur 1B: *Sirkelen av sirkler* som interaktivt nettverk. 88
- Figur 1C Interaksjon i møte mellom kunstobjekt og aktiv betrakter. 90
- Figur 2A: Selvet som en *sirkel av sirkler*. Sirkelens karakteristika. 93
- Figur 2B: Selvet som en *sirkel av sirkler* med markert møtepunkt. 94
- Figur 3A: Punktuering av selvet som en *sirkel av sirkler*. 97
- Figur 3B: *Sirkelen av sirkler*: Markering av mellomfaseområder. 101

