



Kirsten E. Ekeru: Stengdokker

## Kunstfag mellom selvtuttrykk og dannelse

Petter Dyndahl og Øivind Varkøy

Fra vårt ståsted som lærerutdannere med ansvar for musikkfaget, har vi de siste 2-3 årene opplevd en intensivering av det vi velger å kalle en kunstfaglig pedagogisk debatt. Seminarene og symposier omkring kunstens og kunstfagene sine stilling i norsk kultur, skole og lærerutdanning flourerer. Likedan har vi i media sett en gjentatt fokusering av kunstfagene sine rolle i skole og oppdragelse.

Det har fra ulike hold kommet til uttrykk økt kritikk av en instrumentell og funksjonell rasjonalitetsforståelse av utdanningssektorens kunnskapsformidlende og samfunnsmessige oppgaver. I denne sammenheng blir også *kulturanalysen i dens hamar'ske bestenhet* – hvor vitenskapelige, kunstneriske og religiøse «livsforklaringer» anses som prinsipielt likeordnede forståelsesformer og erkjennelsesmåter – å betrakte som en overskridelse av et endimensjonalt perspektiv på undervisning og oppdragelse i det flerkulturelle samfunn.

I denne artikkelen vil vi forsøke å redegjøre for og diskutere et par sentrale posisjoner i debatten i forhold til deres idéhistoriske grunnlag og deres perspektiver, anvisninger og konsekvenser for kunstfagene i skole og lærerutdanning. Vi tar utgangspunkt i det som gjerne oppfattes som motstridende pedagogiske tradisjoner med hovedstandpunkt enten for *selvtuttrykk* eller for *dannelse* som det sentrale aspekt ved kunstens betydning og dermed begrunnelse i undervisning og oppdragelse.

To bidragsytere blir i særlig grad forstått som dagens representanter for disse retningene i vår hjemlige offentlighet nemlig musikkforskeren Jon-Roar Bjørkvold og fagpedagogen Erling Lars Dale.

Utfra en noenlunde sammenfallende elendighetsbeskrivelse av forholdene for det kunstfaglige, estetiske eller musiske i grunnskole og lærerutdanning, hvor utdannings-systemet kritiseres for å ha satt kunstens potensielle og i kulturen reelle erkjennelsesmåter og identitetsdannende elementer til side, er det i vårt perspektiv spesielt interessant å observere de ulike forslagene til praktiske konsekvenser for lærerutdanningen som anvises i Bjørkvolds «Det musiske menneske» (1989) og Dales «Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet» (1991).

Vår påstand er at dette skyldes de to ulike tradisjonene for legitimering av kunstfag forfatterne stiller seg i. Mens Jon-Roar Bjørkvold står nær det vi kan kalle en naturalistisk

ekspresiv tradisjon, kan man si at Erling Lars Dale stiller seg i forlengelsen av en nyhumanistisk dannelsesstradisjon.

For å dokumentere dette går vi i det følgende noe nærmere inn i Bjørkvolds og Dales respektive bøker, før vi deretter trekker trådene inn fra den pedagogiske idéhistorien. Avslutningsvis vil vi i et filosofisk-pedagogisk perspektiv diskutere forholdet mellom det individuelt ekspressive og kulturelt dannende i kunstfag.

## Det musiske menneske

Med sin bok «Det musiske menneske» har Jon-Roar Bjørkvold for pedagoger, studenter, mediefolk, politikere og byråkrater framstått i en røfende og formanende profets skikkelighet, som en røst som fra ørkenen utroper sin visjon om det autentiske, helhetlige og økologiske menneske. Dette skjer gjennom en påvisning av det *musiske* betydning gjennom menneskelivet – fra fosterstadiet til alderdom og død.

Og med mennesket i sentrum, konstaterer Bjørkvold at barnet oppfatter og former sine inntrykk av virkeligheten i en balanse mellom menneske og natur, mellom tanke og kropp. Bryter økosystemet av natur og barnlig, skapende erkjennelse sammen, kan det oppstå kriser av stor betydning for barnet, læring, skole og samfunn.

En slik krise oppstår, ifølge Bjørkvold, ved skolestart i kollisjonen mellom en musisk barnekultur og en umusisk skolekultur. Dragningen mot det musiske – prenatalt preget i barnet og bekreftet i leken – møtes av sterke og styrende motkrefter. Barnets økologi mellom kropp og sinn, fantasi og fornuft, indre verden og ytre virkelighet brytes opp av fornuftspedagogikkens gjedsløse kvantitetstenkning. Bjørkvolds krav blir at barns kultur har krav på respekt og bekreftelse.

For å bøte på denne ulykksalige tilstand kommer han med enkelte konkrete forslag til grunnskolen og lærerutdanningen. – Fordi barn lærer økologisk, må undervisningen gjøres økologisk:

Organiseringen av skolens klassestruktur må forandres: Årsklasser systemet må brytes opp. I det minste bør man forsøke to sammensatte aldersblandingsnivåer (1.-3. klasse og 4.-6. klasse), kombinert med et godt utbygd flerlærersystem.

Videre foreslår Bjørkvold en opprykning av 45 minuttersrammen rundt undervisningstidene. Barn verken tenker, arbeider eller leker i øker på 45 minutter. Et tredje forslag er å trekke skolekorps o.l. inn i skoledagen. Dette vil kunne tilføre læringsmiljøet en musisk dimensjon, sosial trivsel, klanger og rytmer.

Men så kommer et viktig moment inn i bildet. Ingen skole og undervisning blir musisk uten musiske lærere. Bjørkvold foreslår derfor at vordende lærere selv systematisk bør trenes og utvikles som musiske mennesker. Og selv om dette kan oppfattes som litt av et paradoks (Vær spontan!), hevder han at mye kan gjøres for å stimulere til musisk vekst hos den enkelte lærerstudent. Konkret foreslår han en obligatorisk årshet i praktisk skapende lek, improvisasjon og dans.

Bjørkvold blir med «Det musiske menneske» stående som en forkjemper for det spontane, lekende og kreative menneske – i opposisjon til vår tids spaltede, konforme og ensidig logisk rasjonelle menneske. Hans idealer synes på mange måter å være de av «sivilisasjonens» ubesudlede ytringsformer som finnes i barne- og førindustrielle kulturer, og forstått som spontane uttrykk for autensitet.

Menneskesyn, pedagogisk grunnsyn og terminologi vil senere bli vurdert i forhold til den tradisjonen vi forstår boken som en del av.

## Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet

Erling Lars Dale ønsker med «Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet» å argumentere for den estetiske oppdragelse som en vesentlig del av kunnskapsformidlingen i skolen. Gjennom en kritisk historisk skisse over de *praktisk-estetiske* fagenes begrunnelse i forskjellige former for nyttetenkning, kommer Dale fram til en forståelse av estetisk erfaring, estetisk kritikk og estetisk praksis som helt nødvendige komponenter i kunnskapsforståelsen i det moderne samfunn.

Dales skolehistoriske poeng er at grunnskolen har sine røtter i en kultur som er negativt innstilt til estetisk nytelse og kunst. I kraft av sitt religiøse opphav i en pietistisk, asketisk protestantisme nedvurderer skolen kunsten på linje med det rituelle, magiske og ekstatiske i religionen. Og på tross av nyhumanismens pedagogiske ideer omkring oppøving og forming av den estetiske smak som et sentralt moment i dannelsen til sann humanitet, utviklet de praktisk-estetiske fagene seg uten estetisk dannelse som noe mål. Fagene ble forstått som pauser – pustehull – fjernet fra å forme estetisk sans.

Et annet av Dales poenger er at også den kunstpedagogikken som satte barnet i sentrum på begynnelsen av 1900-tallet, hadde mistet forståelsen av den *kulturelle* dannelse. I en naturalistisk selvuttrykkstradisjon er barnet *født* kunstner. Dermed oppstår kunstpedagogikken som *anti*pedagogikk. Dale hevder at det slik sosialhistorisk sett er: «skapt et behov for en moderne kunnskapsskole med estetisk oppdragelse, en oppdragelse forbundet med kreativ selvframstilling, -utfoldelse og -forandring.» (Dale 1991:79)

I den tradisjonelle kunnskapsskolen kobles kunnskap ensidig til teori, definisjoner og ordforklaringer. Man underkjenner ferdighetens forståelsesaspekt, det som levendegjør kunnskapen. I den naturalistiske/ekspressive motreaksjon mangler man forståelse for øvingens og treningens betydning for å skape forståelse.

Grunnbegrepet *estetisk praksis* innebærer for Dale en opplevelse av skillet teori-praksis. Det omfatter både kunstnerens og tilhørerens aktiviteter. Det gir perspektiver til både primære, diskontinuerlige hendelser og sekundære, kontinuerlige læreprosesser, og former kunnskap og forståelse. Dale tenker seg det han kaller *dialektisk undervisning*. Dette er ikke ment å erstatte den kontinuerlige dannelsen eller metodiske saktigheten med diskontinuerlige hendelser (uvitenskapelig engasjement). Tvert imot ligger dialektikken i en sammenkobling av det metodiske og kontinuerlige med det diskontinuerlige motet. Dales hovedanliggende er tydelig å bryte med det han forstår som den tradisjonelle kunnskapsskolens kunnskapsbegrep. Hans utvidelse av begrepet gir rom for både påstands- og fortrolighetskunnskap. Det estetiske – «kunstens skjønnhet», søkes innpodet i «kunnskapens tre».

Erling Lars Dale er atskillig mindre konkret enn Bjørkvold når det gjelder å gi anvisninger av innholdsmessig og organisatorisk karakter overfor skoleverket. Han forsøker heller å være premissleverandør i forhold til estetikkens og kunstens plass i en framtidig læreplan.

Overfor lærerutdanningen i kunstfagene hevder han betydningen av å styrke den estetiske teori og refleksjon som et langt mer sentralt element i fagene. Konkret argumenterer han for kulturanalyse med vekt på kultur- og kunsthistorie og filosofisk estetikk som vesentlige disipliner i høyere utdanning.

Dale gir med «Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet» uttrykk for et – avhengig av betraktningsspunktet – diametralt motsatt eller komplementært menneske- og kunnskapssyn av Bjørkvolds:

Der Bjørkvold forfekter barnet som det autentiske, musiske menneske, avmytifierer

Dale forestillingen om kunstnerisk kreativitet i et forutsetningsløst kulturelt vakuum. I stedet framholder han estetisk oppdragelse, forstått bl.a. som undervisning i kunstnerisk retorikk og historie, som nødvendig forutsetning for utvikling av kunstnerisk kompetanse og moderne identitetsdannelse.

I det følgende vil vi gå nærmere inn på en drøfting av begge disse posisjonenes forhold til idéhistoriske tradisjoner med nedslag i antikken, nyhumanismen og vårt århundres antipositivistiske kunstpedagogikk. Med vår faglige forankring vil framstillingen få tyngdepunktet nær en musikkpedagogisk idéhistorie.

## Det musiske

Begrepet «det musiske» (av det greske *mousiké*) dekker i antikken langt mer enn vårt «musikk». «Det musiske» dekker i gresk virkelighetsforståelse språk, diktning og dans, foruten tonekunsten, og behandler dette komplekset som en udelelig enhet. Ifølge myten om musens fødsel er det musiske en guddommelig gave til menneskene. Myten beretter at Zeus lot musene framstå for å dekke behovet for en tilværelsens stemme som kunne berette om og lovprise den verden han hadde latt skape.

Slik uttrykker myten om musens fødsel det musiskes rot i tilværelsens egen orden. Uten eksistensen av det musiske er ikke noe skaperverk fullendt. Det musiske er et dynamisk sentrum i virkelighetsforståelse og livsfølelse. Foruten at det står klart for grekerne som objektivt tilværelsesfenomen, står det også som en sentral faktor i formingen av mennesket. Det musiske tillegges rent metafysiske muligheter som speilbilde av tilværelsens orden og mening, og får en karakter av å være en erkjennelsesveg til å forstå de store og til grunnliggende tilværelsessammenhenger og -prinsipper. Utforskningen av tonenes kosmos avdekker dermed strukturer og lovmessigheter som er av avgjørende betydning for hele virkeligheten, berunder også den menneskelige sjels utvikling. Denne dobbeltsidigheten ved det musiske er det viktig å holde fast ved. Det musiske forankres altså både som erkjennelsesmiddel og som en pedagogisk faktor. Det musiske åpenbarer de ordnende kosmiske prinsipper, og vil derfor ha muligheter for å danne den menneskelige sjel i overensstemmelse med disse prinsipper.

Pythagoras er knyttet til oppdagelsen av tallets grunnleggende betydning for vår forståelse av virkeligheten. Det er grunn til å anta at det var oppdagelsen av at (til og med) musikken var underlagt tallets lov, som fikk pythagoreerne til å allmenngjøre dette til å gjelde all virkelighet. Erkjennelsen av musikkens tallnatur ble generalisert til å forklare all virkelighet som eksisterende kun i kraft av matematiske forhold.

Begrepet «harmonia» er et sentralt begrep i pythagoreisk tenkning, som i all gresk tenkning for øvrig. Begrepet får etter hvert en betydning som dekker selve sammenføyningens prinsipp. «Harmonia» blir hos pythagoreerne å forstå som den kosmiske kraft som skaper enhet innenfor en sammenheng preget av orden og skjønnhet. Dette gjelder det musiske, menneskelivet og tilværelsen i det hele. Virkeligheten blir oppfattet som en meningsfylt orden, og oppgaven for mennesket blir da å erkjenne de harmonifremmende prinsipper slik at disse kan bli et forbilde både for det individuelle og det sosiale liv.

Mot denne bakgrunn må man se grekernes sterke vektlegging av det musiske i oppdragelse, undervisning, terapi og menneskelivet i sin alminnelighet. Man anså at sjelen også er eller burde være i en form for harmoni, da graden av harmoni også er bestemmende for menneskets selvrealisering som et kosmisk vesen; et mikrokosmos. Troen på bl.a. musikkens veldige etiske makt knytter an til denne store «korrespondanso-tanken».

En grunn til at musikken får en så framtrødende plass hos grekerne, er deres helhetssyn som går på en syntese av «det Skjønne», «det Gode» og «det Ene». Enheten mellom det

Skjønne og det Gode uttrykkes i det greske dobbeltbegrep «kalokagathia» – «det Skjønn-gode».

På samme vis som pythagoreerne ga Platon det musiske en meget framtrødende plass i oppdragelsen. I sin musikktenkning i «Staten», «Lovene» og «Timaios» fører han videre både «den store korrespondansetanken» og troen på musikkens store etiske kraft.

I sitt pedagogiske reformprogram (rettet mot en samtid etter hans syn i forfall) er Platon beryktet for sin strenghet i behandlingen av musikken, og sin «siling» av «passende» musikk for den unge. For Platon betyr musikk alltid noe, enten positivt eller negativt. Det er derfor om å gjøre å skape eller bruke musikk som kan virke i positiv retning.

Tanken om en korrespondanse mellom bevegelser i musikken og i det menneskelige sjelsliv ser man ofte omtalt som mimesis-teorien. Det er viktig å poengtere at mimesis-begrepet her har en annen betydning enn i Platons kunstkritikk basert nettopp på dette begrepet – da i betydning etterligning (underforstått dårligere enn originalen). For musikkens vedkommende har dens grunnprinsipper rot i kosmiske ordninger og står derfor i det Skjønnodes tjeneste. Men i og med at musikken også er en menneskelig uttrykksform, har den rot også i ulike sjelstilstander, og virkeliggjør ikke alltid sin ideelle bestemmelse. Altså blir det et spørsmål hva musikken er en mimesis av – det Skjønnode eller ei.

Denne mimesis-teorien får sin naturlige konsekvens i ethos-læren (troen på musikkens etiske kraft). Musikken har mulighet til å øve god innflytelse på menneskesjelen slik at denne oppnår verdenssjelens struktur eller harmoni – med det forbehold om at musikken er i overensstemmelse med prinsippene for den uharlige kosmiske musikk som utgjør verdensaltets indre mening. Platons ethos-orienterte musikktenkning tolkes ofte som utelukkende en sann interesse for musikkens etiske side, men da presser man ham inn i et tankemessig skille som for ham var uaktuelt, nemlig skillet mellom det Skjønne og det Gode (jfr. det Skjønnode). Man overser da også at den estetiske dimensjon stadig kommer fram i understrekinger av skjønnhetens betydning og helsebringende kraft, og også Platons oppstilling av kjærligheten til det skjønne som den musiske oppdragelsen endelige mål. Spesielt i «Lovene» overskrides grensene for musikk som oppdragelsesmiddel henimot musikk som grunnleggende livsinhold; fra fosterstadiet, via vuggesang og undervisning til manndom og alderdom. I «Lovene» opererer Platon også med et lek-begrep som henspiller på sammenhengen mellom lek og musisk aktivitet. «Den skjønne lek» blir det mest meningsfulle et menneske kan foreta seg.

Aristoteles framstilles ofte som Platons antitese – noe som slett ikke udeelt holder stikk. Riktignok fratar Aristoteles musikken de metafysiske aspekter den har hos pythagoreerne og Platon, men troen på musikkens etiske kraft videreføres i verket «Politikken».

Aristoteles' syn på musikkens funksjon og dermed dens plass i oppdragelsen, danner en tretrinnsstige. Denne trinnsrekken samsvarer med Aristoteles' syn på menneskelig utvikling og menneskelige aktiviteterets rangordning. Det ene stadium videreføres meningsfullt og opptas i det neste. Han starter således med

- 1) Lyst- og rekreasjonsaspektet – går deretter over til
- 2) Musikkens etisk formende mulighet, – for å ende med muligheten for
- 3) en høyere åndelig aktivitet som forener nytelse med opplevelsen av det Skjønnode.

Musikkens plass i oppdragelsen kan altså legitimeres utfra alle disse tre funksjonene, selv om Aristoteles ikke ser på all bruk av musikk som like høyverdig. Han anerkjenner «blott-til-lyst»- og rekreasjonsaspektet, men det er først gjennom karakterens forming og oppveksling av den musikalske vurderingsevne at man når et nivå der man kan ha en høyere åndelig opplevelse av musikk. Denne opplevelsen forener da nytelsen med er-

kjennelsen av det Skjønneste og det Gode. Dette aspektet ved musikk er det som bidrar til Lykke og det liv som er det beste for mennesket som åndvesen.

Et fjerde hovedaspekt i Aristoteles' musikktenkning står mer for seg selv. Her utdyper Aristoteles musikkens «katharsis-funksjon» og dermed dens terapeutiske muligheter.

At den greske antikkens musikktenkning er relevant i nåtidig norsk kunstfaglig tenkning, viser det faktum at myten om musenes fødsel er et sentralt utgangspunkt for Jon-Roar Bjørkvolds tenkning omkring det musiske menneske.

Bjørkvold griper fatt i det antikke begrepet «det musiske», men utvider dette til et sammensatt begrep: «det musiske menneske». Erling Gulbrandsen sier om det greske begrep «det musiske»:

I den platonske fremstillingen har alle livsvesener trang til å bevege kroppen og stemmen, men *det musiske* oppstår først når uttrykkstrangen blir tatt hånd om av formviljen, altså av sansen for rytme og harmoni. (Gulbrandsen 1990:53)

Denne begrepsavklaringen blir viktig fordi Bjørkvolds synes å dreie det hele mot det mer generelt lekende, syngende, økologiske hele mennesket. Og fordi han kan tolkes som sterkt polemisk rettet mot den dannelses, formning og kultivering som ligger i det greske begrep «det musiske». I denne sammenheng ser vi også at mens Bjørkvold plasserer det musiske menneske i selskap med den greske gud Dionysos, er det i gresk mytologi Dionysos' motsats Apollon som er musenes fører.

På moderne vis retter Bjørkvold sin oppmerksomhet mot mennesket, og ikke som f.eks. Platon mot en objektiv metafysisk virkelighet. Troen på musikkens etisk formende kraft er byttet ut med det man vil kunne se som en romantisk forestilling om *Barnet* som den rene, ufordervede og ideelle menneskelige eksistens. Fra den meget bestemte pedagogiske vilje til karakterens formning vi finner i gresk tenkning, er det langt til Bjørkvolds anti-pedagogiske pedagogikk. Målestokken er forandret fra den greske kretsingen om det musiske som nøkkelen til livets største gåter, til en konsentrasjon om hverdagslivets små og større gløder.

Men felles for Bjørkvold og antikkens tenkere er at de dypst sett ikke filosoferer omkring musikk eller det musiske, men om LYKKEN. På dette plan opphører skillet mellom oppdragelse til musikk og oppdragelse gjennom musikk å eksistere. Her er det snakk om Det gode liv. Og i det perspektivet er alle menneskelige aktiviteter å betrakte som midler.

## Nyhumanisme og dannelses

Friedrich von Schiller setter i verket «Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen» (1795) kunsten i en samfunnskritisk kontekst. Den estetiske oppdragelsen blir et grunnelement i en sosial utopi. Begrepet «dannelses» (Bildung) står her for en indre åndens dannelses med en viss front mot det praktiske-nyttige. Sentralt i tiden står humanitetsidealet, og pedagogikkens oppgave skulle være dannelses til humanitet. Mennesket skulle utvikle alle sine krefter og evner.

Schiller finner humanitetens kjerne i forsoningen mellom tilbøyelighet og plikt. I denne forsoningen er kunsten den beste hjelper og *estetisk dannelses* vegen til humanitet. Schiller støtter seg på Kants oppfatning av den moralske handling som resultatet av en kamp mellom ånd og natur, mellom fornuft (plikt) og tilbøyelighet. Men i motsetning til Kant hevder han at dersom enten ånd eller natur seirer, blir den andre siden av menneskenaturen undertrykt og ufri. Derfor er det beste grunnlag for moralen et harmonisk forhold

mellom disse to kreftene i mennesket – stoff og form. Ved at disse to driftene inngår i en høyere enhet, vil mennesket gjøre det gode så å si av instinkt. Schiller hevder at denne forsoningen, som er en forutsetning for et fritt og moralsk høyverdig individ, kun kan komme i stand ved hjelp av kunsten – fordi kunstverket selv er en åndelig-sanselig enhet og dermed taler til *hele* mennesket, slik at det kan la seg lede av fornuften uten å fornekte sin sanselige natur.

Denne forsoningen og foreningen mellom «stoffdriften» og «formsdriften» er målet for Schillers virksomhet både som filosof og dikter. I denne forsoningen oppstår *lekdriften*, og denne er forutsetningen for all kunstnerisk opplevelse. Bare det lekende menneske som næres og bevegtes av kunsten, blir fullt ut menneske. Gjennom skjønnheten og den estetiske opplevelsen kan det menneske som er dominert av det sanselige, føres til fornuftsvirksomhet, og bare gjennom kunsten blir det menneske som er dominert av det åndelige, ført tilbake til sansverdenen og det materielle. På dette grunnlag stiller Schiller kravet om en folkeoppdragelse gjennom kunsten.

Erling Lars Dale må kunne sies å knytte seg an til Schillers tenkning – selv om han distanserer seg fra ham i hans forsøk på å se kunsten som en forsøker også i forholdet mellom individ og stat. I en slik idyllisering ser Dale en kime til totalitære trekk. Da dette momentet er et viktig poeng i Schillers verk (i videreføringen av tenkningen rundt kunstens betydning for individet), er det mer i selve grunnholdningene vi vil finne sammenfall mellom Schiller og Dale; altså i holdningen til en dannelses til humanitet og understrekning av *kunstverkets* betydning snarere enn det kunstneriske *selvuttrykk*. Det er også her at forskjellene mellom Dale og Bjørkvold kommer klartest til uttrykk.

## Vårt århundres kunstpedagogiske bevegelse

Vi oppfatter Bjørkvold som mer i slekt med det vi kan kalle den kunstpedagogiske bevegelsen i begynnelsen av vårt eget århundre. Historisk sett er den *kunstpedagogiske bevegelsen* en bevegelse med utgangspunkt i bilderkunsten. Et sentralt navn her er John Ruskin. Denne bevegelsen konsentrerte seg i sin første fase om kunstforståelse, og først senere om barnets skapende evner. (Selv om Carl Götte allerede i 1898 hadde gitt ut sin bok «Barnet som skapende kunstner») Tegne- og språkundervisningen fikk nye impulser fra denne bevegelsen, mens virkningene for musikkfaget foreløpig var begrensede.

Men parallelt med den kunstpedagogiske bevegelsen har vi det vi kan kalle en *musisk bevegelse*. Verd å stanse opp ved her er den tyske Jugendbewegung eller snarere Jugendmusikbewegung. Denne bevegelsen var i høy grad preget av Rousseau'ske tanker, en «tilbake-til-naturen»-innstilling. Sangen hadde en viktig plass som en fellesskapsdannende kraft. I spenningsfeltet mellom reaksjon og revolusjon protesterte Jugendbewegung mot en kultur preget av asfalt, storby og intellektualisme, og ville ut i naturen, i kontakt med det folkelige og autentiske. Musikkens fellesskapsdannende kraft skulle fremme samhold på tvers av samfunnsklasser via folkeviser, folkemusikk og folkedans. Og perspektivet på musikken utvides også i retning av et syn på kunsten som en over mennesket stående åndelig makt, avgjørende for dannelsen av det nye mennesket. Musikk var *ordnende livsmakt*, og dette sprenget grensene mot språk og bevegelse («mousiké»).

Etter 1945 står man overfor *en* musisk bevegelse, i en tid der musikk, amatørteater, dans og bevegelse fikk en plass innenfor den kunstpedagogiske bevegelse. Selv om dette ikke er en enhetlig bevegelse, har den en del klare trekk som binder den sammen:

1) Tids- og kulturkritikken.

Musisk oppdragelse er svært ofte tenkt som anti-tese, som reaksjon mot bokskolen.

Kunstpædagogikken, det barnesentrerte, arbeidsskole osv. er alle symptomer på en reaksjon mot intellektualisering og rasjonalisme.

2) Musisk oppdragelse som livshjelp.

Dette er tids- og kulturkritikkens positive side, hvor man påpeker det botemiddel kunstner er i en teknifisert, stresset, avhumanisert hverdag preget av snever nyttetenkning.

3) Den musiske oppdragelses helhetsbegrep.

Helheten i mennesket understrekes, det musiskes virkning som botemiddel mot det spaltede, desintegreerte og spesialiserte livsmønster framheves, og det legges vekt på helheten i det musiske området.

4) Man poengterer menneskets/barnets skaperkraft og -evne, og utvikler et ideal av et allsidig menneske der det uttrykksformende prinsipp skal spille en avgjørende rolle.

Vi mener her å finne en rekke sammenfallende punkter mellom Jon-Roar Bjørkvold og den kunstpedagogiske bevegelsen, f. eks. tids- og kulturkritikken (- denne linjen føres fra Rousseau via den kunstpedagogiske bevegelsen til Bjørkvold), det å sette barnet så sterkt i fokus, oppfatningen av barnet som skapende kunstner, og det at det hele, økologiske menneske framheves, mens dannelsesfaktoren og kunstforståelsen tones ned.

### Selvuttrykk og dannelse - antagonisme eller syntese?

Ut fra drøftingen i det foregående later det til å være fundamentale ulikheter i menneske- og kultursyn; i synet på hva subjektets status og muligheter er, mellom de pedagogiske og idéhistoriske referanser våre forfattere eksplisitt og implisitt knytter an til.

Bjørkvolds tilslutning til det som kan oppsummeres som Den ekspressive teori (jfr. Løvlie 1990), herunder også hans utlegning av det musiske som noe som fra subjektets natur (det musiske *musiske*) venter på sin utfoldelse, fører til at han betrakter tilværelsen som en konflikt mellom individets indre, subjektive skaperkraft og kulturens ytre, objektive konvensjoner. Kunstnerisk eller musisk virksomhet og uttrykk blir forstått som selvrealisering av denne subjektive, indre og fra fødselen autentiske kjerne av menneskelighet. Slik blir estetisk ekspressivitet essensen i tilværelsen, eller - avhengig av i hvilken grad kulturens trykk oppleves som kvelende - en terapeutisk mulighet og løsning. Den egentlige mening blir dermed ikke kunsten, men individet - skaperen, utøveren eller oppleveren - og dets lykke.

I motsetning til et slikt grunnsyn kan det hevdes at målet ikke primært kan knyttes til subjektets behov innen individuelle rammer. Individet kan først realisere sine muligheter i en sosial og kulturell kontekst, dvs. i et samspill mellom skaper, det skapte og mottaker, og det er i selve denne prosessen at det musiske realiseres. Som en *estetisk erfaringsprosess* hvor mening *skapes* innen en dialektisk helhet hvor kulturelle tradisjoner og konvensjoner danner den nødvendige forståelses- og erfaringshorisont, snarere enn å komme spontant til uttrykk fra et indre reservoar. Det er med andre ord «ingen pedagogisk vei tilbake til det opprinnelige. I stedet for regressivt å søke det autentiske indre i leken, blir oppgaven heller progressivt å skape det gjennom selve leken.» (Løvlie 1990:8). Slik kan man på en måte si at det egentlige subjektet blir leken eller kunsten selv. Idet kulturen konstitueres, realiseres også individets mulighet til kontakt med seg selv, sine omgivelser, tradisjoner og perspektiver. Dette fordrer kulturell sosialisering eller dannelse<sup>1</sup>.

I forlengelsen av begrepet om den estetisk erfaring som en kreativ prosess som forutsetter intersubjektiv kultursammenheng, diskuterer pedagogen Lars Løvlie den estetiske diskurs eller kritikk og dens gyldighetskriterier. (Løvlie 1990:13f) Dette korresponderer

med Dales oppfatning av *estetisk kritikk* som avhengig av både estetisk erfaring og nytelse. Poenget er at når den estetiske erfaring plasseres utenfor det private, ikke bare *hva* person og situasjon inkluderes i diskursen - den personlige nærhet og distanse til opplevelsen blir i sin dialektiske sammenknytning en betingelse for estetisk samtale og kritikk:

Det avgjørende punktet er at kommunisert kritikk ikke er mulig uten at det stiger ut av det vi forstår som den dialektiske erfaringen. Meddelt kritikk er å forstå som rekonstruksjon av erfaringen. (Dale 1991:122)

På denne måten vil fornemmelser, følelser og intuisjoner måtte være til stede på linje med stilistiske, historiske, antropologiske, sosiologiske o.a. perspektiver. Den estetiske kritikk krever dermed kvalitativt større tilfang enn hva både positivistisk empiri og helt private erfaringer (jfr. den romantiske ekspressivitetsteorien) kan bidra med. Dette får viktige konsekvenser for både kunnskapsteori og didaktikk.

Dale kritiserer den tradisjonelle kunnskapsskolen for å reproducere en ensidig positivistisk kunnskapsforståelse. Samtidig kritiseres dens ekspressive og naturalistiske motreaksjoner for å neglisjere betydningen av den systematiske oppøving av kulturell kompetanse. Han hevder derfor at ingen av disse har:

(...) forstått det å skape betydning, heller ikke ry betydning. En har ikke hatt det rette begrep om *estetisk praksis*. Den negative konsekvens av denne situasjonen er et kunnskapsbegrep knyttet til teori uten forståelse, ferdighet uten kunnskapsdimensjon og opplevelsesorientert motreaksjon uten formidling med erfaringsdimensjonen. (Dale 1991:109)

Nettopp begrepet om *estetisk praksis*, som er avledet fra språkfilosofen Ludwig Wittgenstein, (se Johannessen 1979) blir et overordnet nøkkelbegrep som omfatter både estetisk kritikk og erfaring. I begrepet forenes tradisjonelt motstridende elementer i et kunnskapsbegrep som inkluderer kunnskapens praktiske og ferdighetens kunnskapsmessige sider. Likeledes omfatter begrepet både kunstnerens og tilhørerens ferdigheter og aktiviteter (hhv. benevnt uttrykksbehandling og forståelsesbehandling). Den estetiske forståelsen, som ikke lar seg direkte definere eller kommunisere i språklig form<sup>2</sup>, kan inntreffe spontant - som en del av kunstopplevelsen. Imidlertid vil slike øyeblikk ha en lang forhistorie hvor estetisk kompetanse og kodefortrolighet oppøves gjennom stadig erfaring av ytringer og uttrykksformer.

På den måten tar praksisbegrepet vare på det overordnede og kollektive idet det understreker *treningen*, den kontinuerlige innvielsen i gitte paradigmatisk eksempler. Det holder jeg som en hovedoppgave for den estetiske oppdragelsen. Men praksisbegrepet tar også vare på det individuelle, ved å vektlegge det spontane, det umiddelbare i reaksjonen. Jeg viser her til oppdragelsens dialektiske moment. (Dale 1991:132)

Erling Lars Dale referer her til kjernen i det estetiske praksisbegrepet: Syntesen som ligger i den umiddelbare, men ikke forutsetningsløse forståelsen. Samtidig gir han anvisninger for en «kunstpedagogikk» som didaktisk klarer å sammenholde denne dobbeltkarakteren.

Vi har nå koblet våre begreper selvuttrykk og dannelse til forskjellige teorier<sup>3</sup>, og - med forankring i samme estetiske og pedagogiske grunnforståelse som Dale - argumen-

tert mot den oppfatning av subjekt, natur og kultur som vi mener at Jon-Roar Bjørkvold gjør seg til formidler av. Vi har også størst sympati for de kunstpedagogiske konsekvenser som følger av Dales syn: en estetisk oppdragelse med basis i og åpenhet overfor den estetiske erfaring, og med sterk vektlegging på det kulturelle dannelseselementet, heller enn et aktivitets- og opplevelsesorientert «estetisk fellesdestillat». Slik sett er grunnlaget dårlig for å kunne forstå Dale og Bjørkvold i sine respektive tradisjonsforankringer som uttrykk for annet enn uforenlige paradigmer.

Imidlertid har begrepet estetisk praksis vist at det spontane og umiddelbare i opplevelse og nytelse er dialektisk knyttet sammen med det prosessuelle og systematiske i erfaring og teori; dvs. en syntese mellom musiske aktiviteter og estetisk refleksjon, mellom forståelse og kunnskap, mellom fornyelse og tradisjon. I et slikt perspektiv blir et didaktisk begrep om både det ekspressive og det dannende aspekt ved kunsten nødvendig. Vi forstår i denne sammenheng det ekspressive som det som først og fremst har med estetisk aksjon og reaksjon – med uttrykk og opplevelse – å gjøre, mens det dannende er knyttet til estetisk diskusjon og refleksjon. I tråd med en dialektisk forståelse av begrepene gjensidige forutsetning, vil verken Bjørkvolds forslag om obligatorisk lek, improvisasjon og dans, eller Dales ønske om å styrke filosofisk estetikk og kunsthistorie i lærerutdanningen i seg selv være tilstrekkelig til å sikre at ferdighetens kunnskapsdimensjon eller kunnskapens forståelse blir ivaretatt. Heller ikke aktiv musisering og kulturanalyse side om side på den daglige arbeidsplan kunne garantere dette. Hadde det vært tilfelle, ville man kunne si at et fag som musikk i nordisk høyere utdanning innfridde slike krav idet det helt opp til hovedfagsnivå inneholder ulike disipliner som reflekterer både tradisjonelt vitenskapelig-teoretiske og kunstnerisk-håndverksmessige fag- og kunnskapstradisjoner. I mange tilfeller ser det likevel ut til å bli en oppspaltning i segmenterte delperspektiver, hvor sammenheng og helheten etterlyses.

Vår kunstpedagogiske hovedoppgave blir dermed å *forvidde* mellom de potensielt syntese-dannende elementene som eksisterer i spenningsfeltet mellom den spontane og umiddelbare nærhet og den reflekterte og dannede avstand til kunstverk og -opplevelse. På samme måte blir det et kjernepunkt å skape integrert helhet av kunnskap knyttet til teori og ferdighets- og fortrolighetskunnskap slik de er nedfelt i den estetiske praksis.

Vi anser en dannelsesestetikk for å være det beste utgangspunktet for å møte disse pedagogiske utfordringene. Med bakgrunn i dette avsnittets framstilling vil vi presisere at vi forstår estetisk dannelse som en kulturintegrerende prosess som skjer gjennom den estetiske praksis – estetisk dannelse forutsetter mao. estetiske erfaringer.

På samme måte er medskapning, gjenskapning og nyskapning utenkelige uten den kulturelt tilegnede forståelseshorisont som dannelsen formidler. Kunstnerisk mening, forståelse og erkjennelse har verken opphav i iboende vesen eller indre natur, men skapes i en løpende dialog mellom skaper, kunstverk og mottaker. I det kommunikative og dialektiske møtet mellom disse elementene er referansen den intersubjektive sammenheng.

Kunstfaget må derfor bestå av både teoretiske, analytiske og reflekterende og praktiske, ferdighetsmessige og utøvende fagelementer, – men av like stor viktighet er det at disse delene sammenholdes i et dialektisk grep, og hvor dette er følbart i hver enkelt bestanddel.

Vi vil med dette hevde at det kunsthistoriske ikke bare må bli undervisning om, men også i kunst. Kunstytringene må bli gjort til gjenstand for innlevelse og identifikasjon, samtidig som de betraktes på avstand med analyse og refleksjon. Det er for øvrig denne dobbeltsidige estetiske praksis som gjør at vi kan oppfatte bestemte kulturelle ytrings- og handlemåter som *kunst*. Samtidig gis vi her anledning til å tematisere menneskelige

følelser og lidenskaper i den fruktbare relasjonen som syntesen av nærhet og distanse gir. Det kulturalanalytiske må gjennom analyse utenfra gi vidsyn og forståelse for kulturell variasjon, samtidig som det med sitt kulturforankrede – og i erfaringen innforståtte – perspektiv skal bidra til identitet og tilknytning.

De håndverksmessige ferdighets- og kunstneriske uttrykksdisiplinene må, i tillegg til å reprodusere og overskride kulturelle konvensjoner og koder, bygge ut sine diskursive sider. I dette ligger etter vår mening et stort potensiale i forhold til å styrke et kunnskapsbegrep med en praktisk forståelsesdimensjon: Det at diskusjon og refleksjon nedfelles som konsekvenser i den kunstneriske uttrykksform og handlemåte, innebærer en helt annen *forpliktelse* enn i en (kvasi)filosofisk-estetisk diskurs. Dette fordrer at vi i den estetiske samtale videreutvikler et språk som inneholder fagterminologi og -sjargong kombinert med et poetisk språk som i analogier og metaforer forsøker å uttrykke den *intuisitve* forståelse.

I det ovenstående har vi forsøkt å risse opp noen konturer av en kunstfaglig didaktikk som prøver å sammenholde kunstfagets opplevels- og uttrykksdimensjon med dets hardt tiltrengte behov for teori og refleksjon.

Vi bygger vår utlegning på begrepene om estetisk praksis og -erfaring, og ser – som Erling Lars Dale og Lars Løvlie hevder – at disse også leverer vesentlige bidrag til en allmenn kunnskapsforståelse.

Dette gir perspektiver til kunstfagene som allmennting, hvilket lærerhøgskolen som kulturbærer og kulturformidler må være opptatt av, og det gir perspektiver til kunstens bidrag og betydning som område for forståelse og erkjennelse; dvs. som LIVSFORKLARING.

#### NOTER

1. I et slikt perspektiv blir det aktuelt å erstatte Rousseaus og den ekspressive teoriens veg tilbake til naturen med parolen «Tilbake til KULTUREN». Jfr. Engen 1989:51.
2. Med referanse til Wittgensteins praksisbegrep kaller Johannessen (1990) en slik forståelse *transitiv* forståelse.
3. Vår deling korresponderer med Lars Løvlies (1990) hovedinndeling i den ekspressive og transformative teori.

#### LITTERATUR

- Bjørkvold, Jon-Roar 1989: *Det musiske menneske*. Oslo.
- Dale, Erling Lars 1991: *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo.
- Engen, Thor Ola 1989: *Dobbelthetliggjøring og kultursammenheng*. Vallset.
- Guldbrandsen, Erling 1990: Musikken, fornuften og nytelsen – eller det radikalt andre. I *Ballade nr.3*.
- Johannessen, Kjell S.: Kunst, språk og handling. I Danbolt, Johannessen, Nordenstam: *Den estetiske praksis*. Bergen-Oslo-Tromsø. 1979. Intransitiv forståelse – en fellesnevner for filosofi, språk, syn og kunstsyn hos Wittgenstein? I *Norsk Filosofisk Tidsskrift nr. 1*. 1990.
- Løvlie, Lars 1990: Den estetiske erfaring. I *Nordisk pedagogisk nr.1-2*.
- Platon 1964: *Staten*. Oslo.
- Schiller, Friedrich von: *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. 1.utg. 1795 *Om menneskets estetiske oppdragelse i en række breve*. Oslo 1991
- Seidenfaden, Fritz 1969: *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*.
- Sundberg, Ove Kr.: Aristoteles musikkfilosofi. I *Studia Musicologica Norvegica nr. 4*. 1978.
- Musiske perspektiver i Platons dialog «Loven». I *Studia Musicologica Norvegica nr. 5*. 1979.
- Pythagoras og de tonende tall*. Oslo 1980.