

Scenekunst for barn som estetisk erfaring

*En teoretisk refleksjon over pragmatisk estetikk
i lys av arbeidene til John Dewey og
Richard Shusterman.*

Venke Marie Sortland



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

28.05.18

Scenekunst for barn som estetisk erfaring

En teoretisk refleksjon over pragmatisk estetikk i lys av arbeidene til John Dewey og Richard Shusterman.

Venke Marie Sortland

Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

28.05.18

Copyright Venke Marie Sortland

2018

Scenekunst for barn som estetisk erfaring. *En teoretisk refleksjon over pragmatisk estetikk i lys av arbeidene til John Dewey og Richard Shusterman.*

Venke Marie Sortland

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hvordan man kan tenke forholdet mellom forestilling og publikum i scenekunst for barn med utgangspunkt i pedagogisk teori – på en måte som også ivaretar kunstneriske perspektiver? Temaet for denne teksten er den estetiske erfaringen som et anvendt begrep i kunstnerisk arbeid med scenekunst for barn og unge. Denne tematikken har to undertematikker: Estetisk erfaring som begrep i lys av den pragmatiske estetikken, og den pragmatiske estetikken som en posisjon i arbeidet med scenekunst for barn og unge.

I tekstens første del kontekstualiserer jeg den pragmatisk estetikken, både gjennom å se på sammenhengen denne har med pragmatismen som filosofisk tradisjon for øvrig, og gjennom sammenligning med andre estetiske tradisjoner som den kontinentale og den analytiske. Jeg presenterer videre ni punkter som beskriver det karakteristiske for en pragmatisk estetikk. I dette er den amerikanske pragmatisten Richard Shustermans bok *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (2000), min viktigste kilde. Videre utforsker og diskuterer jeg den pragmatiske estetikken grunnleggende begrep, nemlig estetisk erfaring, slik dette fremkommer i den amerikanske pragmatisten John Deweys bok *Art as experience* (2005). I denne redegjørelsen retter jeg en spesiell oppmerksomheten mot de strukturelle og kvalitative betingelsene for interaksjonen som skjer mellom kunstobjekt og publikum i og med en estetisk erfaring. Jeg fokuserer også på hvordan kunstens kroppslige og sanselige dimensjon ivaretas innenfor den pragmatiske estetikken og den estetiske erfaringen. Jeg avslutter med å se på noen kritiske bemerkninger som kan reises mot begrepet.

I andre del av teksten ser jeg på hvordan den pragmatiske estetikken kan være en interessant posisjon for arbeidet med teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge. Dette feltet preges av en dikotomisk forståelse av forholdet mellom kunst og pedagogikk, noe som etter mitt syn er uproduktivt for feltets utvikling. Toneangivende og aktuelle forskere på feltet scenekunst for barn og unge, arbeider seg ut denne dikotomien ved å si at scenekunsten har en heteronom dimensjon. Men gjennom det delte pedagogiske og kunstneriske målet om forbedret erfaring, kan den pragmatiske estetikken være en minst like relevant og viktig filosofisk estetisk posisjon og teoretisk ramme. Avslutningsvis diskuterer jeg noen muligheter og utfordringer som ligger i det å se på scenekunst for barn og unge som estetisk erfaring.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere, Lisa Nagel og Hansjörg Hohr for all hjelp og støtte i arbeidet med denne teksten. Dere inspirerer og utfordrer meg på en utrolig god måte.

Jeg vil også takke studenter og professorer tilknyttet forskningsgruppa Hum-stud for alle de lærerike og artige samtaler, blant annet om Deweys begrep om estetisk erfaring.

En stor takk også til mine kjære kollegaer i det frie danse- og scenekunstheltet i Norge for de engasjerende diskusjonene jeg har hatt med dere i løpet av arbeidet med denne og tidligere tekster.

Sist men ikke minst vil jeg takke mine kjæreste, Tom og Falk, som har holdt ut med meg gjennom innspurten på arbeidet. Uten dere hadde denne teksten aldri blitt fullført.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Tema og bakgrunn	1
1.1.1	John Dewey	2
1.1.2	Richard Shusterman	3
1.1.3	Feltet scenekunst for barn og unge	3
1.1.4	Begrepet estetikk	4
1.2	Problemstillingen	5
1.3	Teori og materiale	6
1.4	Metodiske refleksjoner	8
1.4.1	Pedagogisk filosofi som praksis	8
1.4.2	Argumentasjon	10
1.4.3	Kontekst	13
1.5	Tekstens disposisjon	14
2	<i>En pragmatisk estetikk</i>	16
2.1	Pragmatikken som filosofisk tradisjon og Deweys instrumentalisme	16
2.1.1	Hva er pragmatisme?	18
2.1.2	En antifilosofisk antidualisme?	18
2.1.3	Kulturell naturalisme	20
2.1.4	En idealistisk instrumentalisme	21
2.2	En pragmatisk estetikk i ni punkter	22
2.2.1	Somatisk-naturalistisk	24
2.2.2	Instrumentalistisk	27
2.2.3	Verdi utover estetikkenes grenser	28
2.2.4	Kontinuitet	29
2.2.5	Forbedret erfaring som verdistandard	30
2.2.6	Kunst som en del av livet	30
2.2.7	Sosio-historisk forankring	33
2.2.8	Estetisk erfaring som hovedbegrep	34
2.2.9	Et niende punkt? Den pragmatiske estetikkenes pedagogiske forankring	35
3	<i>John Deweys begrep om estetisk erfaring</i>	37
3.1	Erfaring	38
3.1.1	Erfaring som grunnleggende begrep	38
3.1.2	En erfaring er en prosess	39
3.1.3	Erfaringens rytmiske bevegelse	42
3.1.4	Alle erfaringer har en helhetsskapende estetisk kvalitet	43
3.1.5	Erfaring som vekst og transformasjon	46
3.1.6	Erfaringens kroppslige og sanselige dimensjon	49
3.1.7	Forutsetter én erfaring tidligere erfaringer?	53
3.2	Estetisk erfaring	54
3.2.1	Uttrykkets betydning i en estetisk erfaring	55
3.2.2	Estetisk erfaring springer ut fra estetisk uttrykk	56
3.2.3	Estetisk erfaring som den ideelle erfaringsformen	57
3.2.4	Estetisk erfaring hos både kunstner og publikum	58
3.3	Kritikk og forsvar av begrepet estetisk erfaring	61

3.3.1	Et subjektiverende og psykologiserende kunstbegrep? _____	61
3.3.2	Flyktig og fattig på forklaringsevne _____	63
3.3.3	Skal kunstbegrepet fange inn og definere eller generere og utvikle? _____	63
3.3.4	Kan kunst være en ideell livsform? _____	66
4	<i>Scenekunst for barn og unge i lys av dimensjonene autonom og heteronom</i> _	69
4.1	Fanget i en dikotomi mellom kunst og pedagogikk? _____	70
4.1.1	Hvorfor er feltet scenekunst for barn og unge preget av en slik dikotomi? _____	71
4.1.2	En autonom versus en heteronom kunstforståelse _____	72
4.2	Ulike estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum, sett i lys av dimensjonene heteronom og autonom _____	75
4.2.1	En verksorientert posisjon _____	75
4.2.2	En resepsjonsorientert posisjon _____	76
4.2.3	En performativ posisjon _____	77
4.2.4	Den pragmatiske estetikken som en fjerde posisjon? _____	79
5	<i>Scenekunst for barn og unge i lys av den pragmatiske estetikkenes mål om forbedret erfaring</i> _____	83
5.1	Hvordan best tilrettelegge for estetisk erfaring? _____	84
5.1.1	Dewey og Klafkis definisjoner av pedagogikk _____	85
5.2	Ulike estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum, sett i lys av målet om forbedret erfaring _____	88
5.3	Utfordringer og muligheter ved forbedret erfaring som et delt pedagogisk og kunstnerisk mål _____	94
5.3.1	Et mer nyansert begrep for estetisk erfaring? _____	94
5.3.2	Formeksperimentering _____	98
5.3.3	En middelvei? _____	101
6	<i>Konklusjoner og avslutning</i> _____	102
6.1	Konklusjoner _____	102
6.2	Avslutning _____	104
	Litteraturliste _____	105

1 Innledning

Denne tekstens tema og problemstillinger springer ut fra mitt innledende forskningsspørsmål om hvordan man kan tenke forholdet mellom forestilling og publikum i scenekunst for barn med utgangspunkt i pedagogisk teori – på en måte som også ivaretar kunstneriske perspektiver. Hvilken filosofisk estetisk posisjon eller teoretisk ramme er nyttig for å nyansere og forstå forholdet mellom kunstobjekt og individ bedre, altså som et forhold mellom forestilling og publikum? Som denne teksten vil vise er den pragmatiske estetikken,

I denne innledningen vil jeg først presentere temaet (1.1), før jeg i neste underkapittel presenterer mine problemstillinger (1.2). Videre vil jeg, i kapittel 1.3, presentere teorien og materialet som denne teksten i all hovedsak bygger på. Deretter følger et underkapittel hvor jeg reflekterer over metode og fremgangsmåte for arbeidet mitt (1.4), før jeg avslutter innledningen (1.5) med å gjennomgå tekstens disposisjon.

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for denne teksten er den estetiske erfaringen som et anvendt begrep i kunstnerisk arbeid med scenekunst for barn og unge. Denne tematikken har to undertematikker: Estetisk erfaring som begrep i lys av den pragmatiske estetikken, og den pragmatiske estetikken som en posisjon i arbeidet med scenekunst for barn og unge.

Tekstens første del er en teoretisk refleksjon over estetisk erfaring som begrep i lys av en pragmatisk estetikk. I denne delen vil jeg kontekstualisere den pragmatisk estetikken, både gjennom å se på sammenhengen denne har med pragmatismen som filosofisk tradisjon for øvrig, og gjennom sammenligning med andre estetiske tradisjoner som den kontinentale og den analytiske. Jeg vil også presentere ni punkter som beskriver det karakteristiske for en pragmatisk estetikk. I dette vil den amerikanske pragmatisten Richard Shustermans bok *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (2000), være min viktigste kilde. Videre vil jeg utforske og diskutere den pragmatiske estetikken grunnleggende begrep, nemlig estetisk erfaring, slik dette fremkommer i pragmatisten John Deweys bok *Art as*

experience (2005). I denne diskusjonen og redegjørelsen vil jeg rette spesiell oppmerksomheten mot de strukturelle og kvalitative betingelsene for interaksjonen som skjer mellom kunstobjekt og publikum. I og med en estetisk erfaring. Jeg vil også fokusere om, og i så fall hvordan, kunstens kroppslige og sanselige dimensjon ivaretas innenfor den pragmatiske estetikken og begrepet estetisk erfaring. Jeg vil avslutte med å se på noen kritiske bemerkninger som kan reises mot begrepet.

I tekstens andre del utforsker jeg den pragmatiske estetikken som en filosofisk estetisk posisjon og teoretisk ramme for arbeidet med teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge. Jeg vil vise at feltet scenekunst for barn og unge preges av en dikotomisk forståelse av forholdet mellom kunst og pedagogikk. Dette er, etter mitt syn, uproduktivt for feltets utvikling. Videre vil jeg redegjøre for hvordan toneangivende og aktuelle forskere på feltet scenekunst for barn og unge, arbeider seg ut denne dikotomien ved å si at scenekunsten har en heteronom dimensjon. Dette innebærer at de forkaster ideen om forestillingen som en autonom størrelse, og, i relasjon til dette, en problematisering av tradisjonelle og konvensjonelle grenser mellom kunstobjektet og publikum. Men, gjennom det delte pedagogiske og kunstneriske målet om forbedret erfaring, kan man kanskje den pragmatiske estetikken være en minst like relevant og viktig filosofisk estetisk posisjon og teoretisk ramme. Avslutningsvis vil jeg diskutere noen muligheter og utfordringer som ligger i det å se på scenekunst for barn og unge som estetisk erfaring.

I de påfølgende avsnittene av dette underkapittelet vil jeg utfylle temaet med litt bakgrunnsinformasjon. Først vil jeg kort presentere de to pragmatiske filosofiene hvis arbeider utgjør hovedmaterialet for den teoretiske refleksjonen, nemlig John Dewey og Richard Shusterman. Jeg vil videre presentere feltet scenekunst for barn og unge i Norge i dag. Tilslutt vil jeg komme med en liten redegjørelse for hva jeg legger i begrepet estetikk.

1.1.1 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk psykolog, pedagog, aktivist og filosof innenfor den pragmatiske tradisjonen. Han fungerte som professor i pedagogikk ved universitetet i Chicago fra 1894 til 1904, og professor i filosofi ved Columbia-universitetet i New York fra 1904 til 1930. Han er også kjent for sin forsøksskole som han etablerte ved universitetet i Chicago. Da jeg vil gå grundig inn på Deweys pragmatisme i kapittel to, vil jeg her nøye meg

med å si at hans arbeider er mye brukt innenfor det pedagogiske feltet, både blant teoretikere og praktikere, men at han også har hatt og fremdeles har stor relevans innenfor for andre områder, som for eksempel politikk og estetikk. Dewey var en av de første pedagogiske teoretikerne jeg fattet interesse for da jeg begynte å studere pedagogikk, mye på grunn av hans antidualisme og erfaringsbegrep. Gjennom Deweys tekster har forbindelser mellom for eksempel kunst og pedagogikk, og mellom kropp og kognisjon, blitt mer håndgripelige for meg.

1.1.2 Richard Shusterman

Richard Shusterman (f. 1949 i Philadelphia) er en nålevende amerikansk filosof innenfor den pragmatiske tradisjonen. Han er professor i filosofi ved Florida Atlantic – universitetet og innehar en tittel som *Dorothy F. Schmidt Eminent Scholar in the Humanities*. Shusterman begynte sin karriere innenfor den analytiske filosofiske tradisjonen, men kan i dag regnes som en innflytelsesrik pragmatist. Han er mest kjent for sine arbeider om estetikk, og i den forbindelse etableringen av underdisiplinen somaestetikk. Hans arbeid er for øvrig kjent også innen det samtidige dansefeltet – både på grunn av sitt arbeid innenfor estetikken, men også på grunn av hans sertifisering i, og praktisering av den bevegelsesbaserte terapiformen Feldenkrais. Jeg ble kjent med Shustermans arbeid da jeg i 2012 deltok som utøvende kunstner på en konferanse på det samtidsorienterte galleriet *KW* i Berlin. I forbindelse med konferansen leste jeg flere av hans tekster – og i dem fant jeg perspektiver som jeg siden det har båret med meg og betraktet som svært verdifulle. Blant annet finner jeg Shustermans forståelse av erfaringen og kunstens kroppslige og sanselig dimensjon, og hans utfordring og utforskning av hva kunstbegrepet kan romme, som interessant og inspirerende.

1.1.3 Feltet scenekunst for barn og unge

I tekstens andre del vil jeg fokusere spesielt på feltet *scenekunst* for barn og unge. Dette er et felt jeg kjenner jeg godt, da jeg siden 2006, etter endt utdanning som dansekunstner, primært har jobbet med produksjon og kritikk av scenekunst for denne målgruppen. Scenekunst er for øvrig, ifølge Nagel (2018), ved siden av litteratur, det klart mest etablerte kunstfeltet for barn og unge.

I Norge har utviklingen og vurderingen av feltet scenekunst for barn og unge i stor grad har funnet sted innenfor og eller i relasjon til skolen eller barnehagen som kontekst. Dette kan

først og fremst begrunnes med etableringen av Den kulturelle skolesekken (DKS) som nasjonal ordning for kunstformidling i skolen (fra og med 1. klasse på gruntrinnet til og med 3. klasse på videregående) på begynnelsen av 2000-tallet. Som Jan-Kåre Breivik og Catharina Cristophersen skriver i innledningen til forskningsrapporten *Den kulturelle skolesekken* (2013) skal DKS-ordningen gi et mangfoldig og kvalitativt godt kulturtilbud, tilpasset «en spesiell gruppe av befolkningen der de til vanlig oppholder seg – skolen» (s. 12). DKS-ordningen er for øvrig et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet, og befinner seg altså, både formelt og i praksis, i «skjæringspunktet mellom kulturliv og skole» (Breivik & Cristophersen, 2013, s.10). Mye på grunn av DKS-ordningen har scenekunsten for barn og unge siden begynnelsen av 2000-tallet både blitt mer synlig og profesjonalisert, og fått en gradvis økning i status. En viktig aktør i så måte har vært Norsk kulturråd, som gjennom flere ulike prosjekter har jobbet målrettet for en oppgradering av feltet kunst for barn og unges synlighet, kvalitet og status.¹ Jeg vil også hevde at økt oppmerksomhet om publikumstall og kunstinstitusjonenes forpliktelse ovenfor, og tilgjengelighet for, et allment publikum de siste ti til tjue årene, har medført en større anerkjennelse av og interesse for barn og unge som publikummere også innenfor de større kunstinstitusjonene.²

1.1.4 Begrepet estetikk

Ordet estetikk kommer fra de greske *aisthesis* og *aisthetikos*, som estetisk teoretiker og litteraturviter Kjersti Bale, i boken *Estetikk. En innføring* (2009), oversetter til «fornemmelse eller sans» og «sansende» (s. 10). Bale skriver videre at estetikk som begrep må sis å ha tre mulig definisjoner. For det første er estetikk «viten om sanselig erkjennelse» (Bale, 2009, s. 13). Dette innebærer, ifølge Bale, at estetikk må forstås som mer enn kunst. Jeg vil tilføye at estetikk som sanseerkjennelse må sies å omfatte mer enn de inntrykk og erfaringer synssansen gir oss. For det andre er estetikk en «form for analytisk praksis» (Bale, 2009, s. 13), som kan anvendes på tvers av kunstarter og disipliner. For det tredje kan estetikk ifølge Bale defineres som et teorifelt, som strekker seg «fra kunstfilosofi til teorier med

¹ Blant Norsk kulturråds prosjekter må Kunstløftet (2008-2015) nevnes spesielt, et prosjekt som både delte ut midler til kunstnere som ønsket å jobbe med barn og unge som målgruppe, men også gjennomførte ulike seminarer og konferanser, og gav ut artikler, aviser og publikasjoner (Norsk kulturråd, 2015).

² Som et par spredte eksempler kan det nevnes at Dansens Hus i Oslo i 2016 lyste ut midler til produksjon av tre danseforestillinger for de aller yngste publikummerne, 0-3 år, som en del av sitt prosjekt *STOR kunst for små barn* (Dansens hus, 2016) og Munch-museet i 2017 tilknyttet seg dansekunstnere for å utvikle nye måter å formidle sine utstillinger til skolebarn og familier ([Aamås, 2017](#)).

utgangspunkt i de enkelte estetiske fenomener» (s. 13). Denne tekstens anvendelse av begrepet estetikk samsvarer i størst grad med den første og andre av Bales definisjoner.

1.2 Problemstillingen

På samme måte som tematikken har to undertematikker, har jeg valgt å dele problemstillingen i to deler. Den første delen av problemstillingen er av utforskende karakter, og med denne som utgangspunkt har jeg tillatt meg en relativt fri teoretisk refleksjon over den pragmatiske estetikken og begrepet estetisk erfaring. I den andre delen av problemstillingen søker jeg å drøfte på noen konkrete spørsmål med utgangspunkt i en konkret pedagogisk kontekst. For hver av problemstillingens deler har jeg formulert noen underspørsmål:

1. Hva kan vi forstå med en pragmatisk estetikk, og hvordan kan begrepet estetisk erfaring defineres, i lys av John Dewey og Richard Shustermans arbeider?
 - Hva er de grunnleggende karaktertrekkene ved en pragmatisk estetikk?
 - Hvilke kvalitative og strukturelle betingelser må ligge til grunn hvis interaksjonen mellom individet og et kunstobjekt potensielt skal medføre en estetisk erfaring?
 - Kan begrepet estetisk erfaring og den pragmatiske estetikken ivareta den kroppslige og sanselige dimensjonen av publikums kunsterfaring?

2. På hvilken måte kan den pragmatiske estetikken være en interessant og relevant filosofisk estetisk posisjon og teoretisk ramme for arbeid med teori og produksjon av scenekunst for barn og unge?
 - Kan den pragmatiske estetikken være en interessant vei i arbeidet med å komme seg ut av og forbi en dikotomi mellom kunst og pedagogikk?
 - Hvilke muligheter og utfordringer åpner seg i det man definerer forbedret erfaring som et delt kunstnerisk og pedagogisk mål?

1.3 Teori og materiale

Denne teksten bygger i all hovedsak på Deweys bok *Art as experience* (2005), som første gang ble utgitt i 1934. I følge Jackson (2006) kan den plasseres blant Deweys senere arbeider, og den må regnes som en klassiker. I boken presenterer og utvikler Dewey (2005) begrepet estetisk erfaring, som både en definisjon av kunst og som den ideelle erfaringsformen. *Art as experience* er basert på en forelesningsrekke som Dewey gav på Harvard-universitetet i 1932. Andre av Deweys tekster som er benyttet i arbeidet med denne teksten er boken *Experience and Education* (1996) som opprinnelig ble utgitt i 1938, og artikkelen «Barnet og læreplanen» (2001) som opprinnelig ble skrevet i 1902, men som først ble utgitt som en del av samlingen *John Dewey on Education: Selected writings* i 1964.

For å kontekstualisere og forstå Deweys prosjekt har jeg hovedsakelig benyttet meg av Shustermans bok *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (2000), som første gang ble utgitt i 1992. I denne redegjør Shusterman for det han kaller for en pragmatisk estetikk. Deweys begrep om estetisk erfaring er et sentralt omdreiningspunkt i boken, som avsluttes med et forslag til etableringen av en ny filosofisk disiplin, nemlig somaestetikken. Andre tekster av Shusterman som jeg har benyttet meg i arbeidet er artikkelen «The End of Aesthetic Experience» fra 1997, og bøkene *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics* (2008) og *Thinking through the Body Essays in Somaesthetics* (2012).

For å kontekstualisere og forstå Deweys prosjekt spesielt og den pragmatiske estetikken mer generelt har jeg i tillegg brukt flere artikler fra boken *A Companion to Pragmatism* (2006), skrevet av filosofene Thomas A. Alexander, Philip W. Jackson og Joseph Margolis. Den pedagogiske filosofen Hansjörg Hohrs artikkel «The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and 'Enliving'» (2012) har også vært viktig i dette arbeidet.

I relasjon til denne tekstens andre del, feltet scenekunst for barn og unge, har teorigrunnlaget vært spedere. Til tross for at det norske praksisfeltet kunst for barn og unge er stort både i mengde og mangfold, er det foreløpig publisert relativt få akademiske tekster på området, og det finnes ingen norske (eller nordiske) forskningstidsskrifter dedikert til kunst for denne målgruppen (Nagel, 2018). Nagel (2018) skriver at forskningsfeltet scenekunst for barn er et

«splittet felt med få rene scenekunstperspektiver» (s. 35) og at det er «i sin spede begynnelse, og dermed har et stort utviklingspotensial» (s. 36).³

Tekstene jeg hovedsakelig har benyttet meg av i redegjøringen for feltet scenekunst for barn og unge er doktoravhandlingene til teaterviter Lisa Marie Nagel, *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper* (2018) og teaterviter Siemke Böhnisch, *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse* (2010). Jeg har også benyttet meg av to rapporter skrevet på oppdrag fra Norsk kulturråd, nemlig *NM i Kunstløft* (Haugsevje, Heian & Hylland, 2016) og *Den kulturelle skolesekken* (Breivik & Christophersen (Red.), 2014). I tillegg har jeg brukt flere av de fagfellevurderte artiklene i boken *Scenekunsten og de unge. En antologi fra Scenekunstbruket* (Graffer & Sekkelsten (red.), 2014): «Feltet barn og teater» av teaterviter Bjørn Rasmussen og «Integrert didaktikk – et utvidet dramaturgibegrep» av teaterviter og kritiker Anette Therese Pettersen. Artiklene «Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi?» (Hovik og Nagel, 2017) og «See me! A Discussion on the Quality in Performing Arts for Children Based on a Performative Approach» (Nagel, 2013) har også vært viktige i arbeidet med denne teksten.

For ytterligere å forstå, kontekstualisere og diskutere feltet scenekunst for barn og unge har jeg brukt blant annet kurator og kunsthistoriker Claire Bishops artikkel «Antagonism and Relational Aesthetics» (2004), og bok *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (2012), samt teaterviter Erika Fischer-Lichtes bok *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics* (2008).

³ Av lovende forskningsmiljøer på feltet nevner Nagel (2018) *Kunst i kontekst* ved Universitetet i Agder (UiA), Norsk barnebokinstitutt (NBI), den nyopprettede statlige etaten for DKS – Kulturtanken – samt prosjekter som initieres på grunnlag av Norsk kulturråds utlysninger av midler til forskning i kunst og kultur for barn og unge.

1.4 Metodiske refleksjoner

Teksten er først og fremst å betrakte som en teoridrevet refleksjon over mine problemstillinger. Det er også mulig å tenke på den som et forsøk på å praktisere pedagogisk filosofi. Om pedagogisk filosofi skriver den pedagogiske filosofen Lars Løvlie (1992) at det er en praksis heller enn en disiplin, at den formidles gjennom argumentasjon og ikke bare presentasjon, og at den er kontekstuell – altså «styrt av problemer som oppstår i bestemte historiske og sosiale sammenhenger» (s. 13). Jeg vil i det følgende bruke disse tre elementene som holdepunkter i mine metodiske refleksjoner over arbeidet med denne teksten. Jeg begynner med noen avsnitt om pedagogisk filosofi og teori som en praksis. I lys av dette vil jeg kommentere forholdet mellom teori og praksis i pedagogisk teori og filosofi mer generelt, men også i denne teksten mer spesielt. Videre vil jeg reflektere over formen på teksten, altså hvordan argumentasjonen er oppbygd, eller, med Løvlies (1992) ord «tilretteleggingen av den pedagogisk-filosofiske diskusjonen» (s. 13). I relasjon til dette vil jeg redegjøre for det jeg i en snevrere forstand kan kalle vitenskapsmetodisk orientering. Som et tredje punkt vil jeg forsøksvis peke på denne tekstens pedagogiske kontekster.

1.4.1 Pedagogisk filosofi som praksis

Løvlie (1992) foreslår at en filosofisk-pedagogisk-praksis må «begrave det hevdvunne skillet mellom teori og praksis» (s. 14), eller med andre ord å legge fra seg en forståelse om at pedagogisk filosofi skal «anvendes på pedagogikken» (s. 14). Dette knytter han til at et skille mellom teori og praksis har sin bakgrunn i et vitenskapssyn ved navn deduktivisme, som i sitt prinsipp går ut på «å dedusere eller utlede begreper og handlinger på et lavere nivå, fra prinsipper eller begreper på et høyere nivå» (Løvlie, 1992, s. 16). I motsetning til dette burde pedagogisk filosofi, ifølge Løvlie, heller sees som i en konstant dialektikk med pedagogisk praksis, eller med andre ord «defineres som refleksjoner over den pedagogiske praksisen» (1992, s. 15).

Det forholdet mellom teori og praksis som Løvlie (1992) synes å tale for, kan kanskje sammenlignes med det Alvesson og Sköldberg i boken *Reflexive Methodology* (2009) beskriver som en abduktiv metode. Alvesson og Sköldberg skriver at abduksjon som vitenskapelig metode tar utgangspunkt i praksis, kaster et teoretisk lys på denne, for så å vende tilbake til praksis igjen for nye observasjoner: «In abduction, an (often surprising)

single case is interpreted from a hypothetic overarching pattern, which, if it was true, explains the case in question. The interpretation should then be strengthened by new observations (new cases)» (2009, s.4). Vi kan dermed si at abduksjon er en gylden middelvei mellom de to andre måtene forholdet mellom teori og empiri forstås på innen vitenskapsfilosofien – nemlig induktiv eller deduktiv metode, som vektlegger henholdsvis empiri eller teori fremfor den andre.

En abduktiv metode er, ifølge Alvesson og Sköldbberg (2009), nær en hermeneutisk metode, i og med at den kan sees som en vekselvirkning mellom observasjon og tolkning. Jeg finner også at en abduktiv metode har likheter med hvordan Shusterman forstår forholdet mellom teori og praksis. Shusterman (2000) skriver at pragmatismen, i motsetning til mange andre filosofiske tradisjoner, strukturerer og vurderer teorien i relasjon til eksisterende praksis. Dette knytter han til at all teori oppstår innenfor en bestemt situasjon, og derfor må være motivert av grunner som er knyttet til denne. Shusterman skriver videre at: «the situation in which we turn to theory is one that practice has led us to (...) Theory, then, is not only shot through with practical motives, it is founded on practice and itself constitutes practice» (2000, s. 59).

Utspiller teorien sin rolle hvis den likestilles med eller underordnes praksis? Kritikere har ifølge Shusterman (2000) hevdet at en utvisking av skillet mellom teori og praksis vil begrense teoriens muligheter for kritikk og nyskaping, fordi ingenting som ligger utenfor praksisens «belief system» kan bli sett på som relevant og dermed akseptert: «its imagination and critical perspective must be wholly imprisoned by the perspectives of that practice» (s. 60). Shusterman mener imidlertid at teoriens underordnede rolle ikke nødvendigvis betyr at teoretisk refleksjon mister sin verdi og funksjon:

For changing circumstances and encounters with other practices can provide new nourishment and alternative orientations. Since no practice is defined for all possible situations, there will always be a need for imaginative projections and creative decisions as to which of the possible projections should be actually pursued, decisions which are apt to be contested and which again raise second-order problems of how to justify these decisions. Since no practice exists in utter isolation, unaffected by others, there remains the need to relate, coordinate, or arbitrate between different practices. As long as our practices presents us with such problems and admit of improvement, theory will not only be possible but necessary. (2000, s. 61)

Løvlie (1992) og Shustermans (2000) utfordring av teoriens overordnede posisjon har for øvrig noen likheter med det Tone Kvernbekk i boken *Pedagogisk teoridannelse* (2005)

definerer som det spesifikke ved pedagogiske teorier, nemlig at de er normative og målrettede: «pedagoger har kommet til å se sine teorier som å være av én type, nemlig normative teorier *for* praksis» (s. 72). Det at en teori er normativ må, ifølge Kvernbekk, i denne sammenhengen, forstås som at de for det første angir et ønsket mål, «en verdi som skal realiseres» (2005, s 73). For det andre legger det begrensninger for hvordan dette målet kan nås, altså «normative begrensninger på ‘midlene’» (Kvernbekk, 2005, s. 73). Det kan i den forbindelse nevnes at pedagogiske teorier, fordi de er «praktiske», har problemer knyttet til sin vitenskapelige status, for «Vitenskapelige teorier uttrykker vår forståelse for et gitt fenomen, mens pedagogiske teorier er konstruert for å være handlingsledende (guide action)» (Kvernbekk, 2005, s. 72).

Målet med disse avsnittene er å vise at en vitenskapsfilosofisk posisjon som ser forholdet mellom teori og praksis som dialektisk, er fordelaktig hvis man skal skrive og utvikle pedagogisk filosofi og teori. Selv om denne teksten primært er en teoretisk refleksjon, er den også, som allerede nevnt, basert på min mangeårige praksis som dansekunstner og skribent i scenekunstheltet. Videre representerer teksten et forsøk på å utvikle en estetisk filosofisk posisjon, eller teoretisk ramme, som i neste omgang kan utforskes i praksis – noe som også kommer frem av mine problemstillinger og i min konklusjon. I et utvidet perspektiv kan man kanskje beskrive denne teksten som en teoretisk refleksjon *for, over og med utgangspunkt i* pedagogisk praksis. Dermed kan teksten sies å stå i et dialektisk, hermeneutisk og abduktivt forhold til den pedagogiske virkeligheten. I dette ligger det, som Løvlie (1992) påpeker, at de argumentene og konklusjonene som utvikles ikke kan ha noen overordnet posisjon, de kan ikke *anvendes på* praksis. Samtidig må de, som Shusterman (2000) peker på, tilkjennes en verdi i det at de, som perspektiver, kan berike og tilby alternativer for praksis.

1.4.2 Argumentasjon

En teksts argumentasjon er tett knyttet til dens disposisjon. Disposisjonen henger altså sammen med hvordan jeg bygger opp mine argumenter, underbygger mine påstander, og gjør mine lesninger av den aktuelle teorien mulig for andre å etterprøve. Denne tekstens disposisjon består av tre hoveddeler, en presentasjon av problemstillinger og materiale (kapittel 1), en presentasjon, kontekstualisering og drøfting av mine sentrale begreper (kapittel 2 og 3), og en del der jeg anvender disse begrepene som et perspektiv på problemstillinger fra en konkret pedagogisk kontekst (kapittel 4 og 5). Gjennom disse tre

delene vil jeg forsøksvis både nyansere og besvare problemstillingene jeg innledningsvis presenterte. Jeg vil redegjøre for innholdet i de ulike delene av tekstens disposisjon i neste underkapittel av denne innledningen (1.5).

Foruten å være knyttet til disposisjonen, henger en teksts argumentasjon også sammen med hvilken pedagogisk filosofisk orientering man har inntatt. Løvlie (1992) presenterer i sin artikkel fire slike orienteringer, nemlig en tradisjonsorientert, en problemorientert, en analytisk orientert og tilslutt en dialektisk orientert.⁴ Disse må sees som ulike filosofisk-metodiske tilnæringer, heller enn en «ferdig og ukontroversiell metode» (Løvlie, 1992, s. 14). For som Løvlie skriver, står ikke orienteringene «til valg, men til opplysning om problemene knyttet til å drive pedagogisk filosofi» (1992, s. 19). Den tradisjonsorienterte pedagogiske filosofien kan sies å ha sin styrke i klassifikasjon av «filosofier, skoler og retninger», eller det å «stille grunnleggende spørsmål» og gi «entydige svar» (Løvlie, 1992, s. 19). I motsetning til dette kan den problemorienterte pedagogiske filosofiens viktigste bidrag kanskje sies å være hvordan den aktualiserer og kaster lys over pedagogiske problemer, for dermed å kunne «overlate konklusjonene til leserens egen vurdering» (Løvlie, 1992, s. 23). Videre kan den analytiske orienteringen være verdifull for pedagogisk filosofi gjennom sin begrepsanalyse, altså ved at den «problematiserer begreper eller utsagn ved å stille spørsmål om deres innhold eller berettigelse» (Løvlie, 1992, s. 24). Sist men ikke minst kan den dialektiske orienteringen bidra ved minne om at begrepene ikke er isolerte størrelser, men at de står i sammenheng med andre begreper. Dette kan den gjøre både gjennom «beskrivelser av bevegelsen fra ett begrep til et annet og tilbake til det opprinnelige begrepet» (Løvlie, 1992, s. 28) og ved å minne oss om at begreper er kontekstuelle, altså at de «får et konkret innhold som til sist bestemmes av pedagogiske situasjoner som du og jeg møter» (Løvlie, 1992, s. 28). Slik kan de fire orienteringer sies å utgjøre en dialektikk, mellom opplysning og kritisk drøfting og problematisering samt mellom objektivt og kontekstuell/relasjonell forankret begrepsavklaring. De ulike perspektivene må kunne sies å utfylle hverandre og hver ha en viktig rolle i utviklingen av en tekst som et argument. I arbeidet med denne teksten har

⁴ Den tradisjonsorienterte filosofien kan ifølge Løvlie (1992, s. 19) sies å springe ut fra en tanke om at filosofien kan gi «grunnleggende svar på spørsmålet om det sanne, det rett og det gode», som for eksempel Hegels filosofiske system ifølge Løvlie er et eksempel på. Den problemorienterte filosofien har sitt utgangspunkt i kritikken og oppløsningen av helhetlige systemer som Hegels, som kritisk teori, representert ved blant annet Habermas, kan være ett av flere mulige eksempler på (Løvlie, 1992). Den analytiske orienteringen bygger på sin side, ifølge Løvlie på en analytisk filosofisk tradisjon (se kapittel 2 for utdyping av sistnevnte). Løvlie (1992) kommer imidlertid ikke med noe klart svar på hvilken filosofisk tradisjon den dialektiske orienteringen springer ut fra, men man kan mer eller mindre indirekte anta at den kan knyttes til både en hermeneutisk og fenomenologisk filosofisk tradisjon.

jeg tilstrebet nettopp en slik dialektikk. Dette har jeg gjort både ved å veksle mellom deler der jeg, så presist jeg greier, for eksempel legger frem Deweys forståelse av begrepet estetisk erfaring, og deler der jeg drøfter ulike, deriblant mine egne, lesninger av dette begrepet, samt å veksle mellom deler der jeg kontekstualiserer begrepene i forhold til større filosofiske og estetiske tradisjoner og retninger, og deler der jeg anvender begrepene i en kritisk drøfting av problemstillinger i en konkret pedagogisk kontekst.

Hermeneutisk metode kan også være en fruktbar måte å se den overordnede rammen eller strukturen for argumentasjonen på. Alvesson og Sköldbergs (2009) overordnede presentasjon av hermeneutikken synes, i likhet med Løvlie (1992) å være dialektisk, for heller enn å prøve å skape en syntese mellom ulike hermeneutiske metoderetninger, foreslår de at disse retningene kan være ulike momenter i arbeidet. I denne sammenhengen synes det ikke nødvendig å presentere alle de ulike hermeneutiske underretningene, men jeg vil si noe kort om hermeneutikk som ramme og struktur for en teoretisk refleksjon, og redegjøre for hvordan denne kan forsås som en dialektikk mellom de, ifølge Alvesson og Sköldberg (2009), to største hermeneutiske retningen – den objektive og den alethiske.

Det grunnleggende prinsippet for en hermeneutisk metode kan forstås som en prosess eller spiral der man gradvis tilegner seg en dypere og bredere forståelse for det man drøfter og eller reflekterer over: «you begin, for example, in some part, try tentatively to relate it to the whole, upon which new light is shed, and from here you return to the part studied, and so on» (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 92). Delene kan her, ifølge Alvesson og Sköldberg (2009), sies å utgjøre ulike studieobjekter som tekst, ord, eller handlinger, mens helheten kan sies å utgjøre for eksempel en sosial kontekst eller et historisk bakteppe. I sammenheng med denne teksten må delene kanskje forstås som de begrepene som jeg utforsker, mens helheten er både den estetiske og filosofiske tradisjonene begrepene sees i forhold til, men også den konkrete pedagogiske konteksten jeg forsøksvis anvender begrepene som perspektiver på. For det andre må tolkninger sies å være den hermeneutisk metodens grunnleggende bestanddel, og med det kommer også den som tolker i fokus. For som Alvesson og Sköldberg skriver: «Intuition implies a kind of inner ‘gazing’, separate from the more formal and non-perceptual kind of knowledge» (2009, s. 91). Altså er kunnskap, som tolkninger, grunnleggende subjektiv. Hva slags type tolkninger og hvor mye det subjektive aspektet vektlegges varierer innenfor de ulike hermeneutiske retningene. Som et hovedtrekk har den objektive hermeneutikken fokus på studieobjektets underliggende mening, og trekker med det et skarpt

skille mellom det tolkende subjektet og objektet som tolkes – den kan dermed sies å opprettholde «a certain objectivity in research» (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 95). Mot dette må den alethiske hermeneutikken sies å oppløse en slik polaritet mellom objekt og subjekt gjennom å hevde at alt er tolkninger: «Alethic hermeneutics dissolves the polarity between subject and object into a more primordial, original situation of understanding, characterized instead by a disclosure structure» (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 96). Gjennom dette kan vi se at to sirkler eller spiraler etableres, en mellom teksten og leseren, objektet og subjektet, og en mellom forforståelse og forståelse. Alvesson og Sköldberg (2009) foreslår at disse sirkelene bør utfylle og støtte hverandre – og dette tenker jeg kan sies å utgjøre en fruktbar ramme eller struktur for teoretisk refleksjon. Arbeidet med denne teksten har for eksempel vekslet mellom en praksisbasert forforståelse og teoretisk fundert forståelse av de begrepene jeg har jobbet med.

Metoden for denne teksten kan også beskrives som en dialektikk mellom perspektiv og ståsted, der jeg vil beskrive ståstedet som min plassering, erfaringsbakgrunn og forkunnskap, eller med andre ord hvordan jeg som filosoferende subjekt er situert i verden. Et ståsted kan derfor i liten grad velges – selv om jeg selvfølgelig kan la ulike aspekter ved min erfaringsbakgrunn og forkunnskap få mer eller mindre plass. Perspektiver er derimot den teorien og de problemstillinger jeg *velger* å benytte meg av i arbeidet. Mens jeg redegjorde for relevante aspekter ved min forkunnskap og erfaringsbakgrunn i underkaptittel 1.1, har jeg redegjort for det teoretiske materialet jeg har valgt å jobbe med i kapittel 1.3 og mine problemstillinger i kapittel 1.2.

1.4.3 Kontekst

Løvlie (1992) skriver at det som er definerende for pedagogisk filosofi ikke først og fremst er dens særegenhet som disiplin, for også sosiologi og psykologi kan sies å være praktisk og yrkesrettet. Ifølge ham er det heller konteksten som er definerende for om en tekst kan kategoriseres som pedagogisk filosofi: «Konteksten for pedagogikk er grovt sett den praksisen eller brukskunnskapen som knyttes til ordene oppdragelse og undervisning» (Løvlie, 1992, s. 14). Denne konteksten må imidlertid ikke forstås utelukkende som begrenset til skole, for som han skriver kan dette «føre til at vi neglisjerer andre pedagogiske kontekster, som for eksempel familien, idrettslaget og den politiske foreningen» (Løvlie, 1992, s. 14).

Denne teksten kan, slik jeg ser det, knyttes til to ulike pedagogiske kontekster. For det første utforsker jeg den pragmatiske estetikken som en mulig pedagogisk kontekst. Slik jeg ser det blir den pragmatiske estetikken gjenstand for det Løvlie (1992) kaller en pedagogisk samtale, i og med det at den utfordrer den tradisjonelle forståelsen av kunst som et objekt, til fordel for en forståelse av kunst som en utveksling mellom et kunstobjekt og et individ. Dette åpner for inkludering av perspektiver og refleksjoner som går ut over en kunstnerisk eller kunstteoretisk kontekst – kanskje særlig i de tilfeller der publikummerne er barn. Den pragmatiske estetikken er dessuten interessant for samtaler om pedagogikk i og med sin forankring i erfaringsbegrepet og med det også målet om forbedret erfaring. Teksten utforsker for det andre scenekunsten for barn og unge som en pedagogisk kontekst. Her handler den pedagogiske samtalen om forutsetningene for og vurderingen av barn og unges estetiske erfaring.

1.5 Tekstens disposisjon

Som jeg allerede har nevnt danner disposisjonen og oppbygningen av denne teksten forutsetningene for holdbarheten av mitt argument. I dette underkapittelet vil jeg gjennomgå disposisjonen med mål om å gjøre argumentets oppbygning tilgjengelig og tydelig for leseren.

I kapittel to, «En pragmatisk estetikk», gir jeg en introduksjon til pragmatismen som filosofisk tradisjon, og noen viktige temaer i Deweys arbeid generelt (Alexander, 2006, Jackson, 2006 og Margolis, 2006). Videre ser jeg på hvordan Shusterman (2000) kontekstualiserer og plasserer Deweys prosjekt, som utgangspunkt for en pragmatisk estetikk. Dette gjør jeg ved å presentere åtte punkter som ifølge Shusterman (2000) beskriver det som er særegent og definerende for en pragmatisk estetikk. Tilslutt vil jeg forsøksvis legge til et niende punkt, basert på det jeg oppfatter som den pragmatiske estetikkenes pedagogiske forankring.

Kapittel to danner grunnlaget for, og utfylles av kapittel tre, «John Deweys begrep om estetisk erfaring». Her redegjør jeg for og diskuterer Deweys erfaringsbegrep generelt og

hans begrep om den estetiske erfaringen spesielt. Jeg fokuserer særlig på hvordan den kroppslige og sanselige dimensjonen kan ivaretas innenfor Deweys begrep om estetisk erfaring. Jeg avslutter kapittelet med å se på noen kritiske bemerkninger som ifølge blant annet Shusterman (2000/1997) og Hohn (2012) kan reises mot begrepet.

I det fjerde kapittelet, «Feltet scenekunst for barn og unge i lys av en autonom og heteronom kunstforståelse», vender jeg meg mot denne tekstens konkrete pedagogiske kontekst, og ser på hvordan forholdet mellom kunst og pedagogikk blir forstått innenfor feltet scenekunst for barn og unge i Norge i dag. Her argumenterer jeg for at feltet preges av et dikotomisk forhold mellom kunst og pedagogikk. Videre ser jeg på hvordan denne dikotomien delvis overlapper med en annen dikotomi, nemlig mellom en autonom og en heteronom kunstforståelse, og jeg peker på at anerkjennelsen av scenekunstens heteronome dimensjon er en forutsetning for å inkludere pedagogiske perspektiver og refleksjoner i det kunstneriske arbeidet. Dimensjonen autonom/heteronom bruker jeg i neste omgang som analyseverktøy når jeg ser på tre estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum. Jeg avslutter kapittelet med å argumentere for at den pragmatiske estetikken kan sees som en fjerde estetisk posisjon, og dermed også en fjerde måte å forstå forholdet mellom forestilling og publikum på. Jeg argumenterer også for at denne posisjonen kan ivareta både en autonom og en heteronom dimensjon.

I kapittel fem, «Scenekunst for barn og unge i lys av den pragmatiske estetikkens mål om forbedret erfaring», undersøker jeg hvordan den pragmatiske estetikken og begrepet om estetisk erfaring kan være et interessant begrep for utvikling av teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge. Her drar jeg veksel på diskusjonen i kapittel 2 og 3. I dette kapittelet ser jeg derfor på nytt på de overnevnte estetiske posisjonene, og på deres forståelse av relasjonen mellom forestilling og publikum, men denne gangen med en pragmatists blikk. Hensikten er å vurdere hvilket potensial de har som utgangspunkt for teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge, dersom målet er forbedret erfaring. Avslutningsvis i dette kapittelet diskuterer jeg noen muligheter og utfordringer som ligger i det at den pragmatiske estetikkens mål om forbedret erfaring er like mye et pedagogisk som et kunstnerisk mål.

I kapittel seks oppsummerer jeg teksten i korte trekk, før jeg reflekterer over mulig videre arbeid i forlengelse av teksten.

2 En pragmatisk estetikk

Deweys *Art as Experience* (2005), kan leses som grunnlaget for etableringen av en ny estetisk teori med begrepet estetisk erfaring som omdreiningspunkt – en retning Shusterman (2000) kaller pragmatisk estetikk.⁵ Det overordnede målet for den nye estetiske teorien var, ifølge Dewey (2005) selv, å gjenopprette sammenhengen mellom kunsten og livet for øvrig. Dewey skriver at vi derfor må vende oss vekk fra kunstproduktene, og mot effekten kunstobjektene potensielt har i møte med tilskueren:

In order to understand the meaning of artistic products, we have to forget them for a time, to turn aside from them and have recourse to the ordinary forces and conditions of experience that we do not usually regard as esthetic. We must arrive at the theory of art by means of a detour. (2005, s. 2)

Jeg vil redegjøre for Deweys estetiske teori og begrepet estetisk erfaring i kapittel tre av denne teksten. I *dette* kapittelet vil jeg se på hvordan Shusterman kontekstualiserer og plasserer Deweys prosjekt, som utgangspunkt for en pragmatisk estetikk. Dette vil danne grunnlaget for en dyp og bred forståelse av Deweys eget begrep om estetisk erfaring. Men aller først vil jeg gi en introduksjon til pragmatismen som filosofisk tradisjon, og noen viktige temaer i Deweys arbeid generelt.

2.1 Pragmatikken som filosofisk tradisjon og Deweys instrumentalisme

Pragmatismen som filosofisk tradisjon hadde sin første og klassiske periode i USA på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, i perioden fra avslutningen av den amerikanske borgerkrigen (1865) til avslutningen av andre verdenskrig (1945), og må sies å i hovedsak bygge på arbeidet til de tre amerikanske filosofene Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) og Dewey. Bidragene til de tre filosofene er imidlertid, ifølge Margolis introduksjon til *A companion to Pragmatism* (2006), svært forskjellige. Oppsummert kan man si at Peirce var logiker, og selv om han i sin levetid hadde en relativt

⁵ Termen pragmatisk estetikk, «Pragmatist Aesthetics» er hentet fra Shusterman (2000). Dewey refererer ikke Dewey selv til en pragmatisk estetikk i *Art as experience* (2005).

marginal betydning var det han som forfattet tesene om blant annet kunnskap som provisorisk og feilbar, som senere ble sett som selve grunnlaget for pragmatismen. Psykologen James var på sin side en «pop-figure» som bygget videre på Pierces teori og gav pragmatismen en grunnleggende humanistisk forankring. Dewey utviklet sin instrumentalistiske versjon av pragmatismen gjennom en harmonisering og systematisering av Pierce og James bidrag. Ifølge Margolis er pragmatismen som filosofisk retning, slik vi ser den i dag, i stor grad et produkt av Deweys konstruksjon, «an immense labor assimilating Pierce and James» (2006, s. 4). Men som Margolis skriver var Deweys prosjekt forberedende («prospective») for mulig videre utvikling av pragmatismen som filosofisk retning, heller enn retrospektivt, altså rettet mot å gjengi Pierce og James bidrag på den mest adekvate måte. Dette er, som vi skal se, i tråd med en pragmatisk måte å tenke på for øvrig. Margolis skriver:

... although all three of the classical figures where pragmatists – particularly when collected in Dewey’s own vision – Pierce remains a fallibilist in a complicated and alien ways that strongly implicates post-Kantian concerns; James, a meliorist and pluralist in the strongest possible subjective term that may be thought to bear on personal freedom and belief; and Dewey, an instrumentalist who harmonizes and integrates in the simplest and most plausible way all the disparate threads of pragmatism’s early history that he finds congenial. (2006, s. 3)

Pragmatismen fikk en periode av revitalisering på 80- og 90-tallet, da først og fremst gjennom filosofene Hilary Putnam og Richard Rorty. Bakgrunnen var en krangel mellom de to rundt Rortys såkalte «post-moderne» lesning av Deweys arbeid. Ifølge Margolis (2006) fungerte krangelen også som en katalysator for en økt interesse for pragmatismen. For eksempel ble det utviklet pragmatistiske motsvar til og utfordringer av den analytiske filosofien, pragmatisme ble undersøkt som mulig posisjon mellom angloamerikansk og kontinental filosofi, og man så på potensialet i pragmatismens post-Kantianske og Hegelianske sympatier (s. 5). Det er i forlengelse av denne revitaliseringen av pragmatismen at vi kan plassere Shustermans arbeid.

Margolis (2006) er også positiv til en tredje revitalisering av pragmatismen, hovedsakelig av to grunner. For det første mener han at pragmatismen kan ha et verdifullt bidrag når det gjelder utforskningen av implikasjonene av historisitet, pluralisme og relativisme i en globalisert verden (Margolis, 2006, s. 9). For det andre har pragmatismen ifølge ham et potensiale i relasjon til vår tids økte fokus på naturalisme, «the nerve of all philosophical contest at the start of the twenty-first century lies with the prospect and adequacy of a naturalism close to the pragmatic conception» (Margolis, 2006, s. 9). Slik jeg ser det er det

blant annet i relasjon til interessen for naturalisme at en pragmatisk estetikk kan komme med interessante bidrag. Dette vil imidlertid bare indirekte bli utforsket i denne teksten.

2.1.1 Hva er pragmatisme?

I dagligtalen brukes termen pragmatisk om noen som vektlegger positive, formålstjenlige og nyttige konsekvenser av sine handlinger eller holdninger, fremfor for eksempel å vektlegge relevante prinsipper. Ifølge Store norske leksikon kan man si at pragmatismen som filosofisk retning vektlegger menneskelig praksis og handling, og behovet for problemløsning, samtidig som den «benekter at kunnskap kan ha et absolutt sikkert grunnlag» (Stølen, 2018). I den allerede nevnte boken *A companion to Pragmatism* (2006) skriver Jacksons at verken Pierce, James eller Dewey var forkjempere for begrepet pragmatisme. Dewey skal heller ha foretrukket å bruke instrumentalisme, eller termen pragmatisk, om sitt prosjekt. Dewey skriver i verket *Logic: The Theory of Inquiry* fra 1938, referert av Jackson (2006), at

... in the proper interpretation of «pragmatic», namely the function of consequences as necessary tests of the validity of propositions, provided these consequences are operationally instituted and are such as to resolve the specific problem evoking the operations, the text that follows is thoroughly pragmatic. (s. 59)

Med bakgrunn i denne forståelsen av pragmatisme, altså om at utsagn må valideres på grunnlag av deres konsekvenser, med forbehold at disse konsekvensene ikke er forestilte («imagined»), men er resultater av handlinger gjort i samsvar med utsagnet selv, og at de er løsninger på det spesifikke problemet som utsagnet søkte å løse, så vil jeg nå se nærmere på noen viktige temaer Deweys arbeid, nemlig antidualisme, naturalisme og dets idealistisk forankrede instrumentalisme.

2.1.2 En antifilosofisk antidualisme?

Som sagt er det helt grunnleggende for pragmatismen, også for Deweys instrumentalistiske versjon, at handling og praksis har en overordnet posisjon. Bakgrunnen for dette er antidualismen som pragmatismen bygger på. Alexander skriver i artikkelen «Dewey, Dualism, and Naturalism» (2006) at dualisme både kan forstås som en filosofiske posisjoner eller et verdensbilde, men også som tenkning der distinksjoner tar form av fundamentalt ekskluderende kategorier. Ifølge Alexander har dette tradisjonelt sett har vært tilfellet i mye vestlig filosofi og tenkning, «(i)n the West, philosophy has labored since its inception from a tendency to set forth important distinctions as grounded in separate types of being» (2006, s. 184), og han nevner eksempler som Platons skille mellom de ideale uforanderlige formene og

naturens foranderlige materie, René Descartes skille mellom de to substansene, den mentale og den fysiske og utstrakte, og Immanuel Kants skille mellom den frie viljen og den determinerte naturen.

Pragmatismen imøtegår disse skillene mellom subjekt og objekt, kropp og sinn («mind»), teori og praksis – Pierce gjennom blant annet å påpeke at vi ikke har noen intuitiv tilgang til selvet mer enn til naturlige hendelser, og argumentere for at alle konsepter får sin mening gjennom handling, og James ved å utrede erfaringens primære og grunnleggende gitte helhetlige, komplekse og dype karakter (Alexander, 2006, s. 186-187). Dewey bygger, ifølge Alexander (2006) videre på dette ved å hevde, gjennom sin modell for organisk interaksjon, at vi alltid allerede er i en dynamisk relasjon med våre omgivelser, og at kunnskap *om* og *erfaring av* verden ikke er det samme: «if one begins with *experience as it is lived, suffered, and enjoyed*, then this is quite different from how it is *as known*, i.e., as the outcome of inquiry» (Alexander, 2006, s. 188). Kunnskap om verden kan altså aldri bli like komplett som vår erfaring av denne. Gjennom dette kan vi forstå hvorfor erfaringsbegrepet har en så viktig posisjon i Deweys arbeid, og hvorfor han mener at teori og filosofi ikke kan tilegnes en overordnet posisjon. For heller enn å gi oss sannferdige bilder av verden, må kunnskap forstås som verktøy for å håndtere praktiske problemer med (Alexander, 2006, s. 188). Og erfaring er ikke bare beskrivende for vår måte å være i verden på, men også – i form av den empiriske eller vitenskapelige metoden – måten vi stadig kan trenge dypere inn i naturen på (Alexander, 2006, s. 189). Alexander skriver med referanse til Dewey at:

«Experience» refers to all the qualified ways in which the world arises through our involvement. «Experient» is how human beings inhabit existence. The suffering and ecstasy of life that is the subject-matter of so much religious and artistic symbolism reveals as much about experience as science or logic, and perhaps more. (...) Refined or «secondary» objects, concepts or rational methods are not to be thrown away but their continuity with the vital ground of experience must be made manifest. (2006, s. 189)

Det er på grunnlag av antidualismen, og den medfølgende motstand mot at teori skal ha en overordnet posisjon over praksis, at man kanskje kan si at pragmatismen er antifilosofisk.⁶ Men som vi kan se av sitatet over, er det, ifølge Alexanders (2006) beskrivelse av Dewey, kanskje mer fruktbart å se antidualismen i relasjon til en grunnleggende idé om kontinuitet. Kontinuitet som idé eller prinsipp er beskrivende for mye østlig filosofi, men også er tilstede

⁶ Great Ideas of the Western Philosophical Tradition, Lecture 68

i arbeidet til vestlige filosofer som for eksempel tyske Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) og britiske Charles Darwin (1809-1882) – som begge var en inspirasjon for Dewey.⁷ Alexander skriver at «Dewey, with Pierce, thinks that one of the most effective ways of overcoming our tendency to think dualistically (...) is to think instead in terms of «continuity», especially conceived of as a process of growth» (2006, s. 189).

Dewey forstår altså kontinuitet som en prosess med åpent utfall, og som dermed muliggjør at noe nytt kan skje. Kontinuitet kan altså ikke, ifølge Alexanders (2006) beskrivelse av Dewey, reduseres til en eller annen fundamental identitet, for «A continuum is constituted as much by difference as by similarity» (s. 189). Videre kan ikke kontinuitet forstås som en statisk lineær orden, for den er en tidsbestemt («temporal») og kreativ prosess som bærer med seg en viss grad av nyskaping, hvor fortiden, for eksempel i form av tidligere erfaring, ikke repeteres men transformeres (Alexander, 2006). Ifølge Alexander forankrer Dewey dessuten kontinuiteten, og den påfølgende kreative prosessen som medfører transformasjon og vekst, i interaksjonen mellom organismen (eller fenomenet) og omgivelsene, for «Any given phenomenon has a context of origin that contained it as a possibility» (2006, s. 189). I det at ethvert individ og fenomen er situert i, og har sitt utspring fra, en spesifikk situasjon – eller med andre ord at «Individuality is the creative response to the present and its history that makes time itself possible» (Alexander, 2009, s. 191) – kan vi skimte at Dewey har latt seg inspirere av Hegels sosio-historiske forståelse av verden. Jeg vil komme tilbake til en redegjørelse av hvordan Dewey tenker kontinuitet som kreativ prosess, vekst og transformasjon i det påfølgende kapittelet om hans begrep om estetisk erfaring.

2.1.3 Kulturell naturalisme

Et annet sentralt tema i pragmatismen generelt, så også i Deweys arbeid, er naturalisme. Naturalisme må forstås som filosofiske retninger som legger naturen alene til grunn, og som ikke anerkjenner noen annen virkelighet enn naturen. Deweys var som allerede nevnt påvirket av naturalisten Darwins utviklingsteorier (Alexander 2006, Margolis 2006, Jackson

⁷ Dewey studerte Hegel tidlig i sin karriere, og selv om han aviste idealismen og dens dialektikk, var han svært påvirket av Hegels tenkning (Alexander, 2006). Men det kan også legges til at Hegel og Darwins arbeider var spesielt populære i Deweys tid, da de nye ideene til Darwin, samt den gjenoppdagede historiske-dialektikken til Hegel, utfordret determinismens etablerte syn på naturen som mekanisk og statisk og dermed også mulig å kalkulere eller forutse. Alexander (2006) skriver at; "In the nineteenth century the rise of history, especially as interpreted by Hegel, and Darwin's theory of evolution, questioned the supremacy of the mathematical view of nature." (s. 190)

2006). Alexander (2006) skriver at «(e)volution introduced into science the ideas of qualitative novelty and emergence of new modes of existence. Dewey takes the idea of creative transformation as being the very heart of nature» (s. 191).

For Dewey danner altså naturalisme grunnlaget for ideen om kontinuitet, forstått som kreativ prosess, vekst og transformasjon, for, som Alexander (2006), skriver tenker naturalismens tilhengere at «nature exhibits genuine creativity in its temporal transformations: present conditions have potentiality, and those that become actualized bring with them further possibilities» (s.191). For Dewey oppstår denne kreative, utviklende og transformative interaksjonen mellom organismen og omgivelsene ut fra organismenes behov for opprettholdelse av en relativ stabil tilstand av helhet og optimal funksjon, med andre ord en «homeostasis of the whole organism» (Alexander, 2006, s. 191). Videre er det, for Dewey, gjennom denne interaksjonen mellom organisme og omverden, at stadig komplekse former for liv har oppstått og dermed muliggjort videre utvikling – som læring, symbolske handlinger og tilslutt kultur (Alexander, 2006, s. 191). Som vi skal se setter Dewey likhetstrekk mellom denne interaksjonen, erfaring, og livsprosessen generelt, og beskriver det som en prosess som involverer hele organismen. Deweys naturalisme er altså ikke reduksjonistisk eller deterministisk (Alexander, 2006, Jackson, 2006), men kan heller beskrives som en humanistisk eller kulturell naturalisme (Alexander, 2006, s. 188).

2.1.4 En idealistisk instrumentalisme

For pragmatismene, og spesielt for Dewey, ligger ikke sannheten i det som allerede er etablert, men i fremtiden, i det som potensielt mulig oppdagelse og verifisering gjennom eksperimentering (Jackson, 2006). Målet med dette er imidlertid ikke først og fremst å samle kunnskap om konsekvensene av å gjøre det ene eller det andre, *men* heller å forbedre menneskenes liv «it is a way of employing intelligence for the betterment of humankind in general and of the individual in particular» (Jackson, 2006, s. 60). Dewey var altså svært positiv med tanke på menneskets evner til å skape seg en bedre fremtid, han hadde ifølge Margolis (2006) en «future-oriented vision of intelligent life (...) featuring the use of natural science in terms of consequences that a human agent might foresee and thereby act to effectuate» (s.2). Men for å få til dette måtte pragmatismen som filosofi utvikle sine ideer i relasjon til faktiske problemer og kriser. Som Jackson (2006) skriver er Dewey minst like

kjent for sitt sosiale engasjement som for sine filosofiske arbeider. Det var spesielt i forhold til pedagogikk og demokrati at Dewey kanaliserte sitt engasjement for reform:

... the improvement of schools, based on a modernized conception of human nature, and (...) the increased democratization of governmental policies and practices, ideally leading to fuller participation in political affairs on the part of all citizens, along with a more equitable distribution of society's economic and cultural resources. Jackson, 2006. (Jackson, 2006, s. 65)

Ifølge Jackson (2006) er det å se på Deweys teoretiske og filosofiske arbeid, uten å ta inn over seg hans mer sosiale og praktiske engasjement, å misforstå hans prosjekt og sentrale poeng. Dermed kan man si at pragmatismens fremtidsrettede («prospective») holdning like mye er en måte å tenke og leve på, en «frame of mind, or even a way of life» (Jackson, 2006, s. 60). Det er også ut fra denne holdningen at vi kan forstå hvorfor Deweys arbeid blir omtalt som humanistisk og idealistisk.

Og det er i forlengelse av denne idealisme og humanismen – forstått som troen på menneskenes mulighet og ansvar for å skape en bedre fremtid for seg selv, både som individer og samfunn – at vi forstå hva Dewey legger i begrepet instrumentalisme. I dette begrepet kan vi dessuten se temaene antidualisme (som kontinuitetstenkning), naturalisme og idealisme komme sammen. Margolis (2006) skriver:

Perhaps the single most compendious definition of Dewey's instrumentalism comes to this: he features as his principal organizing institution what he calls "an indeterminate situation" (...) which expresses his Darwinian sense of the continuity between precognitive and cognitive animal sources of survival, from which the rigors of science itself emerges (through in sui generis ways), yield constructive and provisional forms of realism (without fixity or privilege), and which, rightly grasped, are themselves grounded in a pragmatist rendering of reflexive experience suggestively close to the governing conception of Hegel's Phenomenology. (s.8)

Med denne redegjørelsen av sentrale temaer i Deweys pragmatisme, vender jeg meg nå til Shustermans beskrivelse av hva han mener kjennetegner en pragmatisk estetikk.

2.2 En pragmatisk estetikk i ni punkter

Overordnet kan man si at en pragmatisk estetikk tilsynelatende er selvmotsigende, da pragmatikken som filosofisk retning jo er nært knyttet til det praktiske og instrumentelle:

«precisely the idea against which the aesthetic has, since Kant, been traditionally contrasted and often oppositionally defined as purposeless and disinterested» (Shusterman, 2010, s.26). Med andre ord har det estetiske vært forbundet med objekter og praksiser som er «ubrukelige» og utelukkende har verdi i seg selv, mens en pragmatisk filosofi fokuserer det som virker i verden og kan gi utvikling. Men en avfeining av pragmatisk-estetisk teori som paradoksal, handler ifølge Shusterman (2000) om en misoppfatning av målet med denne, som altså er forbedret erfaring heller enn kunnskap om kunst – «No longer neutrally aimed at faithfully representing the concepts it examines, (pragmatic) philosophy instead becomes actively engaged in reshaping them to serve us better» (s. xv). Som vi skal se må forbedret erfaring forstås som erfaringer som skaper positiv vekst hos individet, og på denne måten utgjør et potensial for nye erfaringer og videre vekst. Forbedret erfaring kan dermed også forbindes med estetisk erfaring, forstått som den ideelle erfaringsformen. Dette vil jeg komme inn på i kapittel tre.

I amerikansk kontekst kan man, ifølge Shusterman (2000), snakke om to estetisk-teoretiske retninger, som hver springer ut fra to ulike filosofiske tradisjoner, nemlig den pragmatiske og den analytiske. Den pragmatiske estetiske tradisjonen ble, ifølge Shusterman, grunnlagt av Dewey, «the only one of the pragmatism's founding fathers to write extensively on art and to regard aesthetics as central to philosophy» (2000, s. xvi). Men den pragmatiske estetikken ble etter kort tid ble overskygget og avvist av den analytiske estetikken, og har den dag i dag ikke fullt ut gjenvunnet posisjon og anerkjennelse (Shusterman, 2000). Shusterman skriver, med referanse til Rorty, at opposisjonen mellom pragmatisk og analytisk filosofi – og med det også mellom den pragmatiske og analytiske estetikken – har mange likheter med en konflikt innen den kontinentale estetisk teori⁸ mellom de epistemologi og metafysiske standpunktene til de tyske filosofene Immanuel Kant og Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Den analytiske estetikken var, med sine «frequently Kantian assumptions, methods and concerns» (Shusterman, 2000, s. 6), sterkt kritisk til den Hegelianske idealismen i Deweys estetikk:

For though sympathetic to pragmatism's empirical and tough-minded spirit, analysis was always deeply opposed to its central doctrines on truth, knowledge, and experience. Part of this opposition is surely traceable to analytic philosophy's

⁸ Kontinental estetisk teori omfatter estetisk teori utviklet innen den kontinentale filosofien, som er filosofi utviklet på det Europeiske fastlandet. England hører inn under en angelsaksisk filosofi – også kalt den analytiske filosofiske tradisjonen. Kontinental filosofi har mange underretninger, som for eksempel fenomenologi, hermeneutikk, eksistensialisme, strukturalisme og post-strukturalisme. I denne sammenhengen er det underretningen idealisme, nærmere bestemt den tyske idealismen (fra ca 1790-1830) det refereres til, da både Kant og Hegels tenkning kan plasseres innenfor denne.

hostility to Hegelian themes of holism and historicist anti-fundamentalism which are central to pragmatism and particularly to Dewey. (s. 5)

Som vi kan se av sitatet over er det imidlertid også likheter mellom den analytiske og pragmatiske estetikken – for til kontrast fra den kontinentale estetikken har begge disse amerikanske filosofiske tradisjonene større fokus på empiri.

I dag ser det ut til at dominansen analytisk filosofi har hatt over pragmatismen på det estetiske området er i ferd med å slippe taket, eller i det minste endre karakter. Som jeg vil komme tilbake til i fjerde kapittel har den pragmatiske estetikken likhetstrekk med nyere kontinental estetisk teori basert på filosofiretningene hermeneutikk, poststrukturalisme og Marxistisk filosofi, da disse, i motsetning til den analytisk estetikk, vektlegger en kontekstuell, foranderlig og sosial-historisk forståelse av de fenomener som studeres (Shusterman, 2000, s. 4). I en slik sammenheng er det kanskje interessant, som Shusterman (2000) foreslår, å se pragmatiske estetikken som en mellomposisjon mellom den analytiske og den kontinentale tradisjonen, «combining the latter's insight and wider concerns with the former's empirical spirit and down-to-earth sense» (s. 4).

Shusterman setter i den overnevnte boken *Pragmatist Aesthetics* (2000) opp åtte punkter i et forsøk på å beskrive det som er særegent og definerende for en pragmatisk estetikk. Som sammenligning og kontrast bruker han ofte den analytiske estetikken, men også filosofer hvis arbeid kan plasseres inn under den kontinentale estetikk-tradisjonen, som for eksempel overnevnte Kant og Hegel. Jeg har også, der det har vært relevant, trukket inn hans sammenligning mellom den pragmatiske estetikken og hermeneutikken. I det følgende vil jeg altså gi en kort gjengivelse av de åtte punktene som Shusterman (2000) trekker opp. Tilslutt vil jeg forsøksvis legge til et niende punkt, basert på det jeg oppfatter som den pragmatiske estetikkens pedagogiske forankring.

2.2.1 Somatisk-naturalistisk

For det første er Deweys estetikk, ifølge Shusterman (2000, s. 6-8), somatisk-naturalistisk til forskjell fra den analytiske tradisjonens intellektualisme. Med naturalistisk menes det i denne sammenhengen at Dewey ser på evnen til, og potensialet for, estetisk erfaring som medfødt hos alle mennesker, det springer altså ut fra våre naturlige forutsetninger. I sine påstander om at kunst er «esoteric objects» eller «aesthetic concepts», og at en korrekt iakttagelse av disse

ikke kan bli «applied on the basis of natural sensory perception and intelligence, but require a special faculty of taste (...) neither rule-governed nor common to all» (Shusterman, 2000, s. 7-8), minner den analytiske estetikken om Kants kunstresepsjon. For, som Shusterman skriver, er Kants naturalisme i stor grad en illusjon, for hans (altså Kants) estetiske dømmekraft forutsetter både en spesifikk kulturell oppdragelse og klasseprivilegier. Videre forstår Kant, ifølge Shusterman, menneskenaturen essens som noe overnaturlig, «something beyond the realm of nature and the supersensible» (2000, s.8). Når Dewey etablerer erfaring som grunnleggende begrep for sin teori om estetikk, og videre trekker likhetstegn mellom erfaring og selve livsprosessen og beskriver den som en interaksjon mellom individet og omverden der både kroppslige og mentale dimensjoner er integrert, blir det vanskelig, om ikke umulig, å snakke om en distansert og intellektuell resepsjon av kunst. Shusterman skriver også at «(i)n contrast to Dewey's regard for the whole live creature, Kantian aesthetic judgement concentrates narrowly on intellectualized properties of form» (2000, s.8). Det at Dewey ser kunst som erfaring innebærer også en forflytning fra en forståelse av form som noe statisk og stabilt, til en forståelse av form som relasjoner, altså «not static spatial relations but the dynamic interaction of elements displaying the kind of «culmination, tension, conservation, anticipation, and fulfilment»» (Shusterman, 2000, s. 7) – en forståelse av form der tilskueren ikke lengre kan oppfattes som adskilt fra kunstverket. En viktig konsekvens av dette er at kunstens kvalitetskriterium må endres, så det ikke bare omfatter kunstobjektet men også relasjonen mellom kunstobjektet og det erfarende individet.

Dette første punktet er viktig, for som Shusterman fremhever i sin artikkelsamling om somaestetikk fra 2012, *Thinking through the body*, har estetisk teori tradisjonelt forsømt og eller ignorert kroppens rolle: «Art enchants us through richly sensuous dimensions, perceived through the bodily senses and enjoyed through embodied feelings. Yet philosophical aesthetics largely neglects the body's role in aesthetic appreciation» (s. 1). I motsetning til dette tar en pragmatisk estetikk på alvor kroppen sentrale posisjon – som vårt «tool of tools» og «the indispensable media for all perception» – og taler derfor for aktiv, kreativ involvering heller enn desinteressert og distansert kontemplasjon (Shusterman, 2012, s. 2-3).

Pragmatismens bidrag til å belyse den kroppslige og sanselige dimensjonen av erfaring kommer enda tydelige frem når den sammenlignes med hermeneutikken, som vi har sett er en retning innenfor den kontinentale estetiske tradisjonen. For selv om Shusterman (2000)

mener den pragmatiske estetikken som nevnt har noen likhetstrekk med hermeneutikken, kritiserer han den, eller rettere det han kaller en hermeneutisk universalisme eller den hermeneutiske vendingen, for å opphøye tolkning til den eneste mulige måten å erfare verden på, gjennom at den «hold that whenever we experience something with meaning, such meaningful experience must always be a case and product of interpretation» (s. 115). Den hermeneutiske vendingen synes for øvrig, ifølge Shusterman, å dominere vår tids tenkning, og han skriver at «(o)ur age is even more hermeneutic than it is postmodern» (2000, s. 115).

Denne hermeneutiske universalismen, springer, slik Shusterman (2000) ser det, først og fremst ut en avvisning av og et tilsvarende svar til ulike former for filosofisk fundamentalisme, forstått som ideen om at det finnes en virkelighet som kan erfares, oppfattes eller tenkes på direkte, «without the mediation of human structuring» (s. 116). Shusterman er ikke uenig i at en slik fundamentalisme er feil, og at all erfaring, oppfattelse og tenkning påvirkes av mennesket som erfarer, oppfatter og tenker. Men han mener forkjemperne for det han kaller en hermeneutisk universalismen, som for eksempel den tyske hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer (1900-2002), går for langt i sin påstand om at det eneste som er virkelig er våre tolkninger, altså det at «we do not merely see everything through interpretation, but everything is in fact constructed by interpretation» (Shusterman, 2000, s. 115). Shusterman skriver:

In short, the various camps of the ever growing anti-fundamentalist front seem united by the belief that interpretation subsumes all meaningful experience and reality, that there is nothing beneath interpretation which serves as the object of interpretation, since anything alleged to be such is itself a interpretive product. (2000, s. 116)

Den feilen som Shusterman (2000) mener forkjemperne av en hermeneutisk universalisme med dette gjør, er å sette likhetstegn mellom forståelse («understanding») og tolkning, altså «to equate the non-fundamental with the interpretive» og dermed tenke at «all understanding is interpretation» (s. 120). Jeg har ikke plass til å gjennomgå alle detaljene i Shustermans kritikk av den hermeneutiske universalismen her, men jeg vil kort nevne hans to argumenter for distinksjonen mellom forståelse og tolkning. For det første er forståelse og tolkning funksjonelt forskjellig i det at tolkning, til forskjell fra forståelse, innebærer en bevisst, tilsiktet refleksjon og problemløsning for som Shusterman skriver:

While understanding – even highly intelligent understanding – is often unreflective, unthinking, indeed unconscious (even if always purposive), interpretation proper involves conscious, deliberate thought (...) while understanding is frequently a matter of smoothly coordinated, unproblematic handling of what we encounter, interpretation characteristically involves a problem-situation. (2000, s. 133)

For det andre mener Shusterman (2000) for at det finnes dimensjoner av vår erfaring og forståelse som aldri kan fanges opp av språket, og dermed – i og med at tolkning ofte sees som en handling som skjer i og gjennom språk – at det finnes en virkelighet utenfor språket, utenfor teksten:

Some of the things we experience and understand are never captured by language, not only because their particular feel defies adequate linguistic expression but because we are not even aware of them as «things» to describe. They are the felt background we presuppose when we start to articulate or to interpret. (s. 134)

Shusterman (2000) argumenterer altså for at det både finnes erfaringer og forståelser som virker på oss, uten at vi er det bevisst, altså erfaringer som før og utenfor tolkning, og erfaringer og forståelser som vi tar for gitt, spontant, slik de kommer til oss, og dermed ikke ser noe behov for å tolke. Som eksempel på en slik erfaring og forståelse trekker han frem danserens arbeid: «As dancers, we understand the sense and rightness of a movement or a posture proprioceptively, by feeling it in our spine and muscles, without translating it into conceptual linguistic terms» (Shusterman, 2000, s. 127). Disse dimensjonene av vår erfaring mener han at pragmatismen greier å anerkjenne, uten å måtte tilkjenne seg fundamentalismen, «Sush pragmatism more radically recognizes uninterpreted realities, experiences, and understandings, as already perspectival, prejusticed, and corrigible» (Shusterman, 2000, s. 120-121). Jeg vil komme tilbake til kroppen og sansenes rolle i den pragmatiske estetikken i forbindelse med redegjørelse av Deweys erfaringsbegrep i kapittel tre.

2.2.2 Instrumentalistisk

Shustermans (2000) andre punkt for en pragmatisk estetikk, er at den er instrumentalistisk til forskjell fra den analytiske estetikkenes anti-instrumentalisme og autonome kunstforståelse. Det å definere kunsten som «ubrukelig», eller beskrive kunstresepsjon med Kants begrep om «des-interesse», er en utbredt måte å forsvare det estetiske områdes selvstendighet og egenverdi på i en verden der alt får verdi ut fra sin samfunnsmessige og økonomiske effekt. Det underliggende motivet her er, ifølge Shusterman, å plassere kunstens verdi vekk fra og over instrumentell verdi: «(t)his strategy, a carry-over of «art for art's sake», was to protect the autonomy of art from unfair competition with ruthlessly dominant utilitarian thinking, for fear that art could not adequately compete in terms of instrumental value» (2000, s. 9). Bekymringen er nok berettiget. Men Shusterman (2000, s. 47) påpeker at Dewey ikke

utelukker at kunsten har en egenverdi, for estetisk erfaring gir en umiddelbar, absorberende tilfredsstillelse, noe som utvilsomt gjør den til et mål i seg selv. Men i tråd med pragmatismen mener Dewey at kunsten også, *samtidig*, kan ha en funksjon – nemlig å bidra til at individet får et bedre liv: «to serve the whole creature in his unified vitality» (Dewey, 2005, s. 122). For som Shusterman skriver «to have a human value, it must in some way serve the needs and enhance the life and development of the human organism in coping with her enviroing world» (2000, s. 9). Deweys instrumentalisme innebærer altså ikke at han flytter kunstens kvalitetskriterium utenfor kunstens domene, heller kan man si at han, ved å definere målet med estetisk erfaring som forbedret erfaring og dermed også en dypere og bredere tilgang til verden, løfter kriteriet opp på et mer grunnleggende, globalt funksjonsnivå:

Dewey's corrective was not simply to reject the opposition (though not the difference) between instrumental and intrinsic value by reinterpreting the means-end distinction. (...) It was, more importantly, to argue that art's special function and value lie not in any specialized, particular end but in satisfying the live creature in a more global way (...) (Shusterman, 2000, s. 9)

Her kan vi se hvordan pragmatismen som filosofi utfordrer det tradisjonelle hierarkiet mellom teori og praksis, altså ved å hevde at målet med kunst, i likhet med målet med teori, er forbedret erfaring eller praksis og ikke sann kunnskap.

2.2.3 Verdi utover estetikkens grenser

Shusterman (2000) viser for det tredje til at estetikkens område har svært ulik posisjon innen de respektive filosofiske tradisjonene. For mens den analytiske filosofien ser på vitenskapelig («scientific») kunnskap som overordnet, har kunst og estetikk kulturell forrang og en sentral filosofisk rolle innen Deweys pragmatisme, som den for øvrig også har hatt innen den kontinentale filosofiske tradisjonen. Shusterman skriver at «(a) philosophy's ability to grasp aesthetic experience is, for Dewey, a test of its capacity «to grasp the nature of experience itself...»» (2000, s. 11). Shusterman kommenterer at selv om det er vanskelig å bevise at den estetiske erfaringen har overføringsverdi i forhold til å forstå erfaring generelt, må vi se verdsettingen av estetikkens område innen filosofien som fordelaktig for behandlingen av denne, og en modig og terapeutisk gest i en stadig mer teknologisk verden der den dominerende kulturelle helten var forskeren (2000, s. 11).⁹ Dette kan også sees i

⁹ I den forbindelse er det kanskje interessant å nevne, som min veileder Hansjörg Hohr har gjort meg oppmerksom på, at selv om Dewey begynner å skrive om estetisk erfaring allerede i 1925 i boken *Experience and Nature*, integrerer han ikke sine ideer om estetikk i noen særlig grad i sine arbeider om pedagogikk.

sammenheng med pragmatismens prosjektet om å reforhandle hierarkiet mellom teori og praksis, mellom refleksjon og sansning, kropp og tanke. Det å oppvurdere estetikkens rolle er for øvrig et aktuelt prosjekt, for som den tyske filosofen, Christophe Menk (2008) skriver med referanse til Rorthy i artikkelen «The dialectic of aesthetics: the new strife between philosophy and art», har det å begrense gyldighetsområdet for estetisk teori bidratt til å gjøre estetikk til det i dag mest isolerte og minst respekterte filosofiske området – «aesthetics has neither influenced the rest of philosophy nor is it influenced by it» (s. 59).

2.2.4 Kontinuitet

I det fjerde av punktene Shusterman (2000) setter opp for å beskrive det særegne og definerende for en pragmatisk estetikk, kommer Deweys forankring i Hegels tenkning frem, nemlig gjennom motstanden mot dualisme og vektleggingen av kontinuitet fremfor kategoriseringer. Shusterman bekrefter med dette at kontinuitets-tesen, som vi har sett tidligere i dette kapittelet, er en av de viktigste temaer for Dewey, ikke bare i hans estetikk, men også i hans tenkning generelt:

In contrast to analytic philosophy (and perhaps again reflecting the Kant/Hegel opposition), Dewey was intent on making connections rather than distinctions. He was keen to connect aspects of human experience and activity which has been divided by specialist, compartmentalizing thought and then more brutally sundered by specialist compartmentalizing institutions in which such fragmented disciplinary thinking is reinscribed and reinforced. (Shusterman, 2000, s. 12)

Med kontinuitets-tesen søkte Dewey altså, som vi har sett, å underminere dikotomier som kropp og sinn, material og ideal, tanke og følelse, form og innhold, menneske og natur, selvet og verden, subjekt og objekt, intensjon og mål (Shusterman, 2000, s. 14). Følgene dette får for Dewey estetikk er mange – blant de viktigste er kontinuiteten mellom den estetiske erfaringen og livsprosessen generelt, og mellom de ulike aspektene i en erfaring, altså det sosiale, mentale, praktiske og emosjonelle. Men ifølge Shusterman (2000) argumenterer Dewey også for kontinuitet når han, i sin omtale av kunstens rolle i livet og samfunnet, motsetter seg plassering av kunsten innenfor en «separate realm», som museet, konsertsalen eller teateret (s. 12-13). Videre insisterer Dewey på kontinuiteten mellom estetikkfeltets tradisjonelt binære begreper, som for eksempel «fine art» og kunsthåndverk («applied or practical arts»), høykultur og populærkultur, og romlig og tidsbasert kunst (Shusterman, 2000, s.13). Dewey utfordrer også forskjellen mellom kunstneren og publikum. Jeg vil komme nærmere inn på denne kontinuitetstenkningen i kapittel tre, men i denne sammenhengen er det imidlertid viktig å bemerke at Dewey ikke avviser kategorisering helt

og fullt – også for ham hadde distinksjoner og definisjoner verdi som «flexible and provisional tools which marked tendencies and provided insight» (Shusterman, 2000, s. 15). Deweys distinksjoner, for eksempel mellom estetisk og ordinær erfaring, må altså, ifølge Shusterman forstås som «prominent or «significant tendencies» in complex constellations of connected features» (2000, s. 15). Men, som Hohn (2012) påpeker, er den pragmatiske kontinuitetstenkningen både Deweys erfaringsbegreps viktigste fordel og dets største utfordring – for som vi skal se i slutten av kapittel tre, kan estetisk erfaring som begrep kritiseres for å være håpløst upresist.

2.2.5 Forbedret erfaring som verdistandard

Som et femte punkt skriver Shusterman (2000) at den pragmatiske estetikken har eksperimentelle fremfor objektive verdistandarder. Mens den analytiske filosofien, ifølge Shusterman ønsket en estetikk som var mest mulig vitenskapelig («scientific»), forstått som verdinøytral sann kunnskap, var den pragmatiske estetikkenes mål som sagt en bredere og dypere estetisk erfaring. For som Shusterman skriver:

In Deweys pragmatism, experience rather than truth is the final standard (...) His instrumental theory knowledge sees the ultimate aim of all inquiry, scientific or aesthetic, not as mere truth or knowledge itself but as better experience or experienced value. (2000, s.18)

Shusterman (2000) skriver at denne instrumentalistiske eller eksperimentelle inngangen har flere konsekvenser for den pragmatiske estetikken, for eksempel at alle antakelser, teser og teorier om kunst, også selve kunstbegrepet, kontinuerlig må underlegges revurdering og utfordres, for «our aesthetic concepts, including the concept of art itself, are but instruments which need to be challenged and revised when they fail to provide the best experience» (Shusterman, 2000, s. 18).

2.2.6 Kunst som en del av livet

Instrumentalismen i Deweys estetikk bringer meg over til det sjette punktet, nemlig at den pragmatiske estetikken ser på kunst som en del av og i kontinuitet med livet for øvrig (Shusterman, 2000). Som vi har sett følger det av Deweys naturalisme at potensialet for estetisk erfaring – både gjennom å skape kunst og være publikum til kunst – i prinsippet er tilgjengelige for alle. Men Shusterman (2000) skriver at Deweys argumentasjon for å se kunst som del av og i kontinuitet med livet for øvrig ikke primært er ontologisk, begrunnelsen er først og fremst instrumentalistisk «(i)t was the instrumental aim of improving our immediate

experience through social-cultural transformation where art would be richer and more satisfying to more people, because it would be closer to their most vital interests and better integrated into their lives.» (s.19). Å bringe kunsten nærmere vanlige folks liv var altså en måte å muliggjøre bedre og dypere erfaringer på.

Dewey er altså kritisk til at kunsten som en separat sfære, forvist til spesialiserte rom som gallerier og teatre, og til kategoriseringen av kunst som estetisk, altså til noe som, som en motsetning til livet for øvrig, må erfares på en spesifikk måte, for eksempel gjennom distansert kontemplasjon. En separeringen og kategoriseringen av kunsten fra livet forøvrig fører ifølge Shustermans (2000) lesning av Dewey med seg en rekke uheldige konsekvenser. Den mest åpenlyse og allerede nevnte er at den begrenser hvem som har tilgang til kunst (her «high art»). Videre begrenser den hvilke uttrykk som regnes som kunst, og dermed muligheten for å anerkjenne såkalte lav- eller pop-kulturelle uttrykks kunstneriske legitimitet og potensiale (Shusterman, 2000, s. 19). Videre gjør separeringen og kategoriseringen «vanlige folks» liv mindre rike, den har «impoverished the aesthetic quality of our lives» (Shusterman, 2000, s19), fordi den altså begrenser muligheten for estetisk erfaring. Men som Shusterman skriver, mener Dewey at det ikke bare er «vanlige folks» liv som blir mindre rike, for også de som *har* tilgang til kunst, taper på separasjonen og kategoriseringen av den estetiske erfaringen fra livserfaringen for øvrig.

Det at folks liv blir mindre rike når man utelukker estetisk erfaring fra den øvrige livserfaringen høres kanskje ikke så alvorlig ut. Men som Dewey, ifølge Shusterman (2000) påpeker: Når vi forviser kunsten og estetikken til en separat samfunnsfære, og beskriver denne som en pause fra virkeligheten («break from reality») og/eller med begreper som står i kontrast til de begreper vi bruker for å beskrive livet for øvrig (frihet versus nødvendighet, fantasi versus realitet, nytelse versus oppofrelse og plikt), underbygger vi tanken om at vi *ikke trenger* estetisk kvalitet og kreativitet i livene våre. Dermed gir vi institusjoner og maktthavere mulighet til å ignorere disse behovene. Som Shusterman skriver;

This provides an excuse for the powers and institutions that structure our everyday life to be brutally indifferent to natural human needs for the pleasures of beauty and imaginative freedom. These are not to be sought in real life, but in art, whose contrast and escape from the real gives us human sufferers temporary solace and relief. (2000, s.20)

Satt på spissen kan man kanskje si at den behandlingen kunstfagene og estetikken som kunnskapsfelt får i den norske skolen i dag, til dels er et resultat av holdninger der kunsten sees på som «unyttig» og/eller uten funksjon. En slik undertrykkingen av det estetiske områdets potensialet for å gi oss et rikere liv, legger videre, slik Dewey ser det, grunnlaget for «the beauty parlor of civilization» (Shusterman, 2000, s. 20), altså en estetisering av samfunnets overflate.¹⁰ Med andre ord legitimeres og opphøyes rigide og separerende institusjonelle realiteter gjennom disse institusjonenes tilsynelatende verdsetting av kunst (Shusterman, 2000, s. 20).

Hvis Deweys prosjekt med å reintegrere kunsten i livet er, som Shustermans (2000) hevder, et resultat av en idealistisk instrumentalisme heller enn ontologisk fundert, kan det kanskje sees i sammenheng med hans sosiale engasjement for blant annet demokrati. For ved å oppheve det skarpe skillet mellom kunst og livet for øvrig, sørget Dewey, ifølge Shusterman (2000) for at estetisk erfaring *ikke* skulle kunne reserveres for de produkter som historisk er og har blitt definert som kunst, nærmere bestemt det som i engelskspråklige termer kategoriseres som «fine art». Shusterman mener dette er demokratisk motivert, blant annet fordi begrepet «fine art» kan sies å reflektere og forsterke det modernistiske skillet mellom de instrumentelle praktiske arbeidet og det funksjonsløse estetiske feltet (s. 49), et skille som kan sies å være basert på tidligere klasseskiller (arbeiderklasse og elite) heller enn estetisk grunngitte argumenter. Shusterman skriver for øvrig at hvis en

... satisfying integration of means and ends is, as Dewey thought, characteristic of aesthetic experience, and if such experience can be found in the useful as well in the fine arts, then there is no aesthetic justification for a sharp distinction between them. (2000, s. 50).

En demokratisering av kunsten, kan slik jeg ser det, forstås på ulike måter. Man kan enten, som Dewey (2005) synes å promotere, gå tilbake til en førmoderne kunstforståelse der kunsten sees som en del av dagliglivet, eller, som tendensen i dag synes å være, gjøre kunstinstitusjonene mer integrert i samfunnet og dermed mer tilgjengelig for flere.¹¹ Uansett kan demokratisering sees som en viktig *forutsetning* for estetisk erfaring – for om ikke publikum har tilgang, enten det er via tilgjengelighet til kunstobjekter og andre estetiske

¹⁰ Dette er et tema som senere har blitt behandlet av blant annet Frankfurterskolens tenkere Walter Benjamin og Theodor Adorno.

¹¹ I Norge kan opprettelsen av Norsk publikumsutvikling (NPU) i 2009 sees som en konsekvens av den økende oppmerksomheten rundt kunstinstitusjonenes tilgjengelighet. NPU jobber for å styrke kunstinstitusjonene i deres arbeid med å utvikle et publikum (<http://norskpublikumsutvikling.no>)

uttrykk, eller det er ved å få tid og rom til å erfare på en estetisk måte, så er jo grunnlaget for estetisk erfaring heller ikke til stede.

Men hvis jeg leser Shustermann (2000) rett tar Dewey prosjektet om å reintegrere kunst og liv enda lengre, for i likhet med Marx, gir han filosofien (og med det også estetikken) en enorm oppgave – den skal ikke bare kritisere livet, den skal endre det;

Art should be removed from its sacralized compartmentalization and introduced into the realm of everyday living where it may more effectively function as a guide, model, and impetus for constructive reform, rather than merely an imported adornment or an imaginary alternative to the real. Shusterman, 2000, s. 20-21.

Dette kan minner om den historiske avantgardens prosjekt, der kunsten potensial lå i å vise frem utopien, og dermed gi retning til revolusjonen eller den politiske opposisjonen. Som Bale (2009) skriver lå «avantgardens utopiske moment» i det at den «bærer bud om at noe som er fraværende i nåtiden, vil kunne realiseres i fremtiden» (s. 132). Men til forskjell fra den historiske avantgarden kan man nok ikke si at Dewey tenker seg kunsten som forkjemper for noen spesifikke politiske ideologier, han må vel heller sees som en forkjemper for demokrati i betydning av en offentlighet, altså som en uavhengig arena for borgerne eller folkets frie meningsdannelse («public opinion») og -utveksling. Slik jeg forstår sitatet over ser Dewey kunsten som en form for ytring som kan gi verdifulle bidrag i den offentlige debatten. Altså er det mindre dramatisk at Dewey sier at kunsten er politisk enn at Avantgarden sier det, for i tråd med kontinuitetstenkningen hans er alt politisk (men ikke politisert), altså har alle ytringer en funksjon i den frie utvekslingen mellom mennesker, forstått som grunnlaget for potensiell vekst gjennom erfaringer.¹²

2.2.7 Sosio-historisk forankring

Det sjuende punktet i Shustermanns (2000) kontekstualisering av den pragmatiske estetikken er Deweys vektlegging av sosio-historiske dimensjoner i forståelsen av kunst og estetikk. Dette reflekterer nok en gang hans forankring i Hegels historiske holisme, og som for øvrig også er i tråd med den Marxistiske tradisjonen i den kontinentale estetikken (Shusterman, 2000, s. 23). Som følge av denne, og på et mer overordnet plan, mener Dewey, ifølge

¹² I teksten «Skapende demokrati – oppgaven foran oss» (2000) skriver Dewey at «(s)ammenlignet med andre måter å leve på er demokrati den eneste med helhjertet tro på erfaringsprosessen som mål og middel» (s.269). Ut fra dette kan vi se at Dewey (2000) argumenterer for demokratiet gjennom å vise til at dette er den samfunns, og eller livsformen der mulighetene for stadig vekst og utvikling gjennom stadig nye erfaringer er størst.

Shusterman, at også våre begreper om teori og filosofi er strukturert og betinget av våre sosiale praksiser og institusjoner, og at disse praksisene og institusjonene videre er formet av historiens kamper og eventualiteter/tilfeldigheter (2000, s.23). Altså forstår Dewey verken teori eller filosofi som «timeless conceptual truth», som den analytiske filosofien er ute etter, «but as historically shaped expression» (Shusterman, 2000, s.25). Denne sosio-historiske forståelsen kobler han opp mot kritikk som redskap, for målet er ikke bare å forstå hvordan verden henger sammen, men også forbedring av denne, altså «create better times as well as better thinking» (Shusterman, 2000, s.25). For å gå tilbake til det forrige punktet argumenterer Dewey altså for at splittelsen mellom kunst og livet for øvrig er et resultat av historiske betingelser, altså med en «historico-political and socio-economic genealogy», der strømninger som nasjonalisme, imperialisme, kapitalisme og industrialisering spiller inn (Shusterman, 2000, s. 22). Shusterman påpeker at Deweys genealogi riktignok, til sammenligning med Bourdieu, er for lite kompleks, men anerkjenner ham likevel for å se viktigheten av å kontekstualisere teorier og begreper om kunst og estetikk;

What Dewey's genealogy, however, successfully aims to show is that the standard "theories which isolate art and its appreciation by placing them in a realm of their own, disconnected from other modes of experiencing," are themselves not the unchallengeable findings of pure reason seeing the true and necessary nature of things, but instead the result of "specifiable extraneous conditions" socially embedded "in institutions and habits of life" (AE 16) Shusterman, 2000, s.24.

2.2.8 Estetisk erfaring som hovedbegrep

Shustermans (2000) siste punkt bringer oss midt inn i denne tekstens kjerne, nemlig til begrepet om estetiske erfaringen som jeg vil diskutere i detalj i neste kapittel. I motsetning til den analytiske estetiske tradisjonen flytter Dewey, som overskriften på boken *Art as experience* (2005) tilsier, fokuset bort fra det autonome kunstobjektet og over til kunsterfaringen, bort fra produktet og over til prosessen. Kunst er ifølge ham ikke et produkt eller en artefakt i isolasjon, men må forstås som det som skjer mellom en kunstner eller publikummer og et kunstobjekt, «the actual work of art is what the product does with and in experience» (Dewey, 2005, s. 1). Som Shusterman skriver er dette kanskje det viktigste temaet i Dewey's, og dermed også i pragmatikkens, estetikk, altså «the privileging of dynamic aesthetic experience over the fixed material object which our conventional thinking identifies – and then commodifies and fetishizes – as the work of art» (s. 25). Bakgrunnen for dette var for det første, som jeg allerede har nevnt flere ganger, å gjenopprette sammenhengen mellom kunsten og livet, ved å vise at en estetisk erfaring bare er

gradsforskjellig fra vår øvrige livserfaring, og dermed bryte med «the stifling domination of the museum concept of art» (Shusterman, 2000, s. 26). For det andre ønsket Dewey, ifølge Shusterman, å tilby en forbedret erfaring av «fine art», altså de høykulturelle uttrykkene som man møter i museer og på teatre. Dette stemmer overens med de eksemplene Dewey benytter i *Art as experience* (2005), som på den ene siden er hentet fra hverdagslige situasjoner, altså utenfor det vi tradisjonelt har definert som kunstens område, og på den andre siden er hentet fra en vestlig høykulturell kanon, deriblant post-impresjonistiske malere som Paul Cézanne og Henri Matisse.

2.2.9 Et niende punkt? Den pragmatiske estetikkens pedagogiske forankring

Med utgangspunkt i etableringen av estetisk erfaring som den pragmatiske estetikkens grunnleggende begrep, vil jeg foreslå at et ytterligere punkt legges til på Shustermans (2000) liste – nemlig det at Deweys erfaringsbegrep, og dermed også den pragmatiske estetikken, er forankret i et pedagogisk prinsipp. Dewey skriver i boken *Experience and education* (1997) at det er en intim og nødvendig sammenheng mellom erfaring og dannelse.¹³ Han går til og med så langt som til å skrive at dette danner fundamentet for «the newer philosophy», som jeg forstår som pragmatismen: «I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education» (Dewey, 1997, s. 20). Dewey (1997) presiserer riktignok litt seinere i teksten at ikke all erfaring fører til dannelse, og i noen tilfeller benevner han også de dannende erfaringene som dannelsings-erfaringer («educative-experience»), altså som en spesifikk erfaringskategori. Men poenget hans er, slik jeg forstår det, at en filosofi der erfaring er det grunnleggende begrepet, altså en pragmatisk filosofi, også har et pedagogisk prinsipp nedfelt i sitt fundament. Dette pedagogiske prinsippet faller inn under det Dewey (1997) kaller kontinuitetsprinsippet («the principle of continuity»), som jeg allerede har nevnt, men også vil utdype i neste kapittel, som i dette tilfellet innebærer at enhver erfaring bygger på tidligere erfaringer, og videre påvirker fremtidige erfaringer:

At bottom, this principle rests upon the fact of habit, when habit is interpreted biologically. The basic characteristic of habit is that every experience enacted and

¹³ «Education» kan oversettes til både utdanning, dannelse og oppdragelse. I sammenheng med den aktuelle teksten er nok utdanning den mest presise, da Dewey (1997) synes å snakke om «education» som en institusjonalisert praksis. Jeg har likevel valgt dannelse som oversettelse i denne sammenhengen, da Deweys (1997) argumenter også kan forstås på et mer generell og filosofisk plan (altså som et pedagogisk begrep som omfatter mer og forstås bredere enn «education» som en institusjonell praksis).

undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. (s. 35)

Dette prinsippet gjelder for øvrig, ifølge Dewey (1997), både på individ- og samfunnsnivå, for som han skriver virker den aktive siden av erfaringen i verden, og endrer de forhold som i første omgang var dens betingelse, «(it) changes in some degree the objective conditions under which experiences are had» (s. 39).

Deweys (1997) definisjon av hva som kvalifiserer som dannende erfaringer, er først og fremst, og enkelt nok, at disse *ikke* må ha en ødeleggende eller forstyrrende effekt på fremtidige erfaringer:

Experience and education cannot be directly equated to each other. For some experiences are mis-educative. Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience. S. 25

Dewey (1997) bruker altså vekst («growt»), ikke bare fysisk men også moralsk og intellektuelt, som en måte å eksemplifisere hva han legger i begrepet dannelse. Han presiserer at mens all erfaring kan sies å resultere i vekst i en eller annen retning, må dannende erfaringer resultere i et potensial for videre vekst, «when, and *only* when deveopment in a particular line conduces to continous growt does it answear to the criterion of education as growing» (Dewey, 1997, s. 36). Altså kan man si at mens erfaring og dannelse har en intim sammenheng på et fundamentalt plan, så er forskjellen mellom erfaringer generelt og dannende erfaringer spesielt av kvalitativ karakter, nemlig om erfaringen fører til videre vekst, eller ikke ,på et generelt plan, med andre ord om erfaringen «promotes or retards growth in general» (Dewey, 1997, s. 36). Dette, med den estetiske erfaringens forankring i et pedagogisk prinsipp er, så vidt jeg har sett, ikke noe Shusterman eksplisitt tematiserer i relasjon til den pragmatiske estetikken. Og selv om det til en viss grad overlapper med noen av de andre punktene hans, som kontinuitets er dette aspektet av såpass stor betydning for denne tekstens videre argument at jeg altså foreslår det som et niende punkt.

Med denne innledende kontekstualiseringen av den pragmatisk estetikken vil jeg nå begi meg ut i en redegjørelse av Deweys begrep om estetisk erfaring.

3 John Deweys begrep om estetisk erfaring

Grunnlaget for Deweys estetiske filosofi er hans begrep om erfaring. Jeg vil derfor bruke dette kapittelet til en grundig redegjørelse og diskusjon av Deweys erfaringsbegrep generelt og hans begrep om den estetiske erfaringen spesielt, hovedsakelig med utgangspunkt i kapittel tre i boken *Art as experience* (2005), altså «Having an experience». Jeg vil avslutte dette kapittelet med å se på noen kritiske bemerkninger som ifølge blant annet Shusterman (2000/1997) og Hohn (2012) kan reises mot begrepet estetisk erfaring.

Dewey skriver innledningsvis i *Art as experience* (2005) at den som ønsker å drive med kunstfilosofi må gjenopprette sammenhengen mellom hverdagslige og estetiske erfaringer, «restore continuity between the refined and intensified forms of experiences that are works of art and the everyday events, doings and sufferings that are universally recognized to constitute experience» (s.2). Bakgrunnen for dette prosjektet synes, som jeg allerede har vært inne på i kapittel to, for det første å være distansen som Dewey observerer i sin samtid, mellom kunsten og dens publikum og «folk flest». Denne, ifølge ham, udemokratiske tendensen – «the compartmental conception of fine art» (Dewey, 2005, s.6) eller med andre ord den moderne kunstens autonome status og adskillelse fra samfunnet for øvrig gjennom kunstinstitusjonenes tilblivelse – mener han blant annet å kunne forklare historisk. Dewey trekker frem nasjonalisme, imperialisme, kapitalisme, globalisering («cosmopolitanism») som delforklaringer på fremveksten av gallerier, museer og teatre.

Ifølge Dewey (2005) må den nye estetisk teorien derfor finne sitt grunnlag i en gjenoprettelse av sammenhengen mellom både produsenten og konsumenten, og mellom objektene og de omstendighetene og individene som produserte dem, for dermed å gjeninnføre kunsten i samfunnet:

When artistic objects are separated from both conditions of origin and operation in experience, a wall is built around them that renders almost opaque their general significance, with which esthetic theory deals. Art is remitted to a separate realm, where it is cut off from that association with the materials and aims of every other form of human effort, undergoing, and achievement. (s.2)

Man kan spørre om dette demokratiske og holistiske prosjektet, som, tatt bokstavelig, ville medført noe i retning av en regresjon til en førmoderne forståelse av kunst, fremdeles er aktuelt i dag. Mye kan tyde på at skillene mellom kunsten og samfunnet, mellom estetikken

og den øvrige erfaringen ikke er like tydelige i vår samtid. Som Bale (2009) skriver med referanse til filosofen Jean Baudrillard, er vår samtid preget av en altomfattende estetisering, «(h)ele verden, selv det mest marginale, banale og obscøne, estetiseres, kulturaliseres, musealiseres» (s. 142). Dermed blir skillene mellom kunst og livspraksis for øvrig mindre (Bale, 2009). Denne opplevelsen kan kanskje sies å forsterkes av teknologiens muligheter, som gjør alle og enhver til produsenter av kreativt innhold. Spørsmålet er om vi her forveksler estetiseringen av verden og den massive produksjonen og spredningen av kreativt innhold på sosiale medier, med en gjeninnføring av kunsten i hverdagslivet.

Det synes forøvrig som om bakgrunnen for Deweys prosjektet med å gjenopprette sammenhengen mellom hverdagslige og estetiske erfaringer kan å være knyttet til noe større og mer overordnet, kanskje først og fremst til et behov for å gjenopprette forbindelsen mellom teori og praksis, ideene og materien, noe som synes minst like aktuelt i dag. Dewey (2005) skriver at de kreftene som plassert kunsten på en pidestall, og som utelukkende fremhever kunstens kontemplative karakter (s.6), ikke oppstod innenfor kunstens område, og er heller ikke begrenset til dette:

For many persons an aura of mingled awe and unreality encompasses the "spiritual" and the "ideal" while "matter" has become by contrast a term of depreciation, something to be explained away or apologized for. The forces at work are those that have removed religion as well as fine art from the scope of the common or community life. These forces have historically produced so many of the dislocations and divisions of modern life and thought that art could not escape their influence. (s.5)

Dette overordnede prosjektet med å overkomme dualismer, et prosjekt som vi har sett er typisk for en filosof innen den pragmatiske tradisjonen, vil jeg, både direkte og indirekte, vende tilbake til flere ganger i løpet av dette kapitlet.

3.1 Erfaring

3.1.1 Erfaring som grunnleggende begrep

Hos Dewey (2005) må erfaring forstås nærmest synonymt med det å leve, for utgangspunktet for all erfaring er ifølge ham den kontinuerlige interaksjonen som finner sted mellom et individ og omgivelsene: «Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviroing conditions is involved in the very process of living» (s. 36). Dewey

skriver også, som for å understreke det kroppslige aspektet i dette, at: «No creature lives merely under its skin; its subcutaneous organs are means of connection with what lies beyond its bodily frame» (2005, s. 12). Dette synet på sammenheng mellom individet og omverden, altså at både jeg og min verden blir til i og gjennom interaksjon, gir både individets og kulturens utvikling en relasjonell forankring. Dette står i kontrast til tankeretninger som tenker individets eksistens mer eller mindre uavhengig av og isolert fra verden, som for eksempel rasjonalismen.¹⁴

Dewey (2005) skiller imidlertid mellom erfaring generelt og én erfaring spesielt. Én erfaring står ut fra den kontinuerlige livsstrømmen ved at den har et forløp avgrenset av en markant begynnelse og slutt, ved at den har sin egen særegne rytme, og ved at den fremstår som en integrert, men differensiert helhet. Én erfaring involverer hele individet – både praktisk, intellektuelt og emosjonelt: «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 surrounds it» (Dewey, 2005, s.57).

Som jeg vil komme tilbake til er det altså det emosjonelle elementet, en gjennomgripende og gjennomgående estetisk kvalitet, som binder erfaringen sammen, gir den dens unike preg, og gjør den til noe som har mening og verdi i seg selv. Men før jeg utdyper det estetiske aspektet i erfaringen og estetisk erfaring spesielt, vil jeg redegjøre for de overnevnte strukturelle og kvalitative betingelsene Dewey setter for én erfaring.

3.1.2 En erfaring er en prosess

Med utgangspunkt i den overnevnte interaksjonen mellom individet og omverden, beskriver Dewey (2005) en erfaring som et hendelsesforløp bestående av tre elementer eller faser, «inception, development, fulfillment» (s.57), som jeg her vil oversette til begynnelse, utvikling eller prosess, og fullbyrdelse. Først oppstår eller erkjennes et problem, en uforenelighet eller en motstand i møtet mellom individet og omverden. Denne motstanden eller uforeneligheten er et nødvendig utgangspunkt for erfaringen da det er gjennom denne en bevisst intensjon eller interesse vekkes i individet: «Under conditions of resistance and

¹⁴ Ifølge Store norske leksikon er rasjonalisme betegnende for det synet av det syn at «fornuften og tenkningen, ikke sansene, er de virkelige kunnskapskilden» (Holmen, 2017).

conflict, aspects and element of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges» (Dewey, 2005, s. 36).¹⁵ Ifølge Dewey må den kontinuerlige strømmen av erfaring altså forstyrres eller avbrytes for at en intensjon eller interesse kan vekkes i individet. Jeg vil foreslå at intensjon eller interesse her forstås som en retning individet beveger seg i heller enn et fastsatt mål. Intensjonen eller interessen er avgjørende for erfaringen fordi den fungerer selektivt på materialet som individet har tilgjengelig, den «controls attentive rejection or selection of what shall be organized into the developing experience» (Dewey, 2005, s.41).

Videre utfolder en interaksjon seg ved at individet, drevet av denne intensjonen eller interessen, prøver å «finne sammen» med omverden igjen – man kan kanskje si at en prosess i form av utforskning eller problemløsning finner sted. Interaksjonsprosessen består, som jeg snart vil komme tilbake til, av «doings and undergoings», av å gjøre og gjennomgå, med andre ord at individet både handler og lar seg påvirke (Dewey, 2005). Dewey (2005) beskriver prosessen som en bevegelse eller en dynamisk organisering – den må dermed sies å ha et forløp «because it takes time to complete it, because it is a growth» (s.57). Ut fra dette kan man si at én erfaring, som en interaksjon mellom individet og omgivelsene, krever både tid og rom til utvikling, til å skape vekst eller modning i form av en transformasjon – erfaringen må altså ha både en tidsmessig og en romlig dimensjon. I forbindelse med dette kan man spørre seg hvilken tid og rom en publikummer trenger for at interaksjonen med et kunstobjekt skal generere en erfaring, altså kunst? Dewey skriver at: «The experience is of material fraught with suspense and moving toward its own consummation through a connected series of various incidents» (2005, s.44). Det at Dewey ser på erfaringen som en prosess støtter antakelsen om at den initierende interessen eller intensjonen må sees som en retning heller enn et mål – individet kan altså ikke forut erfaringen vite fullt ut hvordan den vil utvikles eller avsluttes.

Når den aktuelle interaksjonen mellom individet og omverden får en avrunding, eller rettere når «the material experienced runs its course to fulfillment» (Dewey, 2005, s.36), blir det mulig å skille erfaringen fra den kontinuerlige erfaringsstrømmen. Erfaringen finner sin

¹⁵ Et kjent eksempel på dette kan hentes fra Deweys omskrivning av James teori om stimuli og respons til en «circuit of coordination» - modell (Alexander, 2009, s. 187). Når barnet ser et stearinlys og strekker seg mot det, men straks trekker til seg hånden som følge av stearinlysets brennende varme, må dette, ifølge Alexanders (2009) lesning av Dewey, ikke forstås som en reaksjon på et stimuli, men som en erfaring, for «(t)he burn is thus felt as the *outcome* or *meaning* of the act so that an experience of learning takes place» (s. 188).

avslutning når for eksempel ved at et arbeid fullføres, motstanden oppheves, en situasjon blir avrundet eller et problemet finner en løsning (Dewey, 2005, s.37), med andre ord når individet og omverden finner sammen igjen i en gjensidig tilpassing «a mutual adaption of the self and the object» (Dewey, 2005, s. 45). Denne avsluttende fasen beskriver Dewey (2005) som «the institution of a felt harmony» (s. 45),¹⁶ til kontrast fra stillstand eller opphør.

I og med avrundingen av erfaringen blir iakttagelse av den mulig, altså det Dewey (2005) beskriver som «perception». Iakttagelse innebærer meningsskapning, for «to perceive, a beholder must create his own experience» (Dewey, 2005, s. 56). I lys av dette kan vi skimte at erfaringens transformative kraft ligger nettopp i iakttagelsen, for den innebærer «something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful» (Dewey, 2005, s.42). Jeg vil foreslå at «perception» ikke forveksles med erfaringens mottakende element, «undergoing», altså det å gjennomgå noe. Jeg vil også foreslå å skille meningsskapningen som skjer gjennom iakttagelsen fra «doing», erfaringens aktive og handlende element. Det må imidlertid påpekes at disse begrepene, «perception», «creation», «doing» og «undergoing» synes å overlape delvis med hverandre hos Dewey.

Som en utdypning av punktet om at en erfaring må ha en markant start og slutt, skriver Dewey (2005) at fullbyrdelsen av én erfaring ikke primært produserer et eksternt resultat, men heller ett inntrykk av erfaringen sett under ett, som en helhet. Som et eksempel viser han til det å møte en voldsom storm:

... that storm one went through in crossing the Atlantic - the storm that seemed in its fury, as it was experienced, to sum up in itself all that a storm can be, complete in itself, standing out because marked out from what went before and what came after...
(Dewey, 2005, s.37)

Det man i et slikt tilfelle sitter igjen med er ifølge Dewey (2005) *først og fremst* én erfaring av denne stormen, av prosessen (eller skal vi heller si reisen) som man har vært igjennom: «If a conclusion is reached, it is that of a movement of anticipation and cumulation, one that finally comes to completion» (s.39). Erfaringen må altså forstås som fullendelsen av den spesifikke prosessen, reisen eller bevegelsen, og ikke løsninger eller kunnskap som man kan

¹⁶ Det at en erfaring avsluttes med en opplevd harmoni er et potensielt problematisk utsagn, da det kan insinuere at det er et ideal å inngå i en friksjonsløs relasjon med verden. Jeg vil derfor foreslå å lese harmoni på en udramatisk måte, altså som det som skjer når en motstand slipper og individet dermed igjen befinner seg i sin grunnmodus (kontinuerlig strøm av erfaringer).

anvende i andre sammenhenger løstrevet fra denne. En erfaring har dermed «self-sufficiency» (Dewey, 2005, s. 37), den er selvtilstrekkelig, og har dermed også mening og verdi i seg selv – erfaringen er både veien og målet. I den forbindelse må det tillegges at Dewey, som vi var inne på i kapittel to, ikke utelukker at én erfaring *også* kan, og i mange tilfeller skal, produsere eksterne resultater eller kunnskap som kan generaliseres eller overføres til andre sammenhenger.

3.1.3 Erfaringens rytmiske bevegelse

Dewey (2005) beskriver som nevnt også en erfarings struktur gjennom begrepsparet «doing and undergoing», som jeg altså har oversatt til å gjøre og gjennomgå. Dewey bruker for øvrig også en rekke andre ord på dette begrepsparet, som for eksempel en handling og dens konsekvenser. Det å gjøre og gjennomgå er beskrivende for erfaringens interaksjonsmønster: «A man does something; he lifts, let us say, a stone. In consequence he undergoes, suffers, something: the weight, strain, texture if the surface of the thing lifted» (Dewey, 2005, s. 45.). Vekslingen mellom å gjøre og gjennomgå skjer kontinuerlig gjennom hele erfaringsprosessen, som en rytmisk bevegelse. I denne sammenhengen må det bemerkes at det å gjennomgå ikke er det samme som et brudd, for «there are no holes, mechanical junctions, and dead centers when we have an experience» (Dewey, 2005, s.38). Heller må vi, som jeg var inne på over, forstå det å gjennomgå som å ta noe inn over seg, pauser der det forutgående blir tydeliggjort og understreket, og eller en tilbaketrekning som «punctuate and define the quality of movement» (Dewey, 2005, s. 38).

I én erfaring må det ifølge Dewey (2005) være en balanse mellom det å gjøre og det å gjennomgå. En overvekt av den aktive eller mottakende siden gjør erfaringen delvis og forvrengt, og er ødeleggende for meningsdannelsen fordi det gjør oppfatningen av relasjonene uklare:

Zeal for doing, lust for action, leaves many a person, especially in this hurried and impatient human environment in which we live, with experience of an almost incredible paucity, all on the surface. No one experience has a chance to complete itself because something else is entered upon so speedily.(...) Experiences are also cut short from maturing by excess of receptivity. What is prized is then the mere undergoing of this and that, irrespective of perception of any meaning. (...) (t)his experience is equally distorted, because nothing takes root in mind when there is no balance between doing and receiving. Some decisive action is needed in order to establish contact with the realities of the world and in order that impressions may be so related to facts that their value is tested and organized. (Dewey, 2005, s.46)

Altså risikerer erfaringen å bli overflatisk og meningsløs både når individet handler uten å ta inn over seg effektene disse handlingene har, eller mottar et sanseintrykk uten å henvende sin oppmerksomhet mot det. Dewey (2005) tydeliggjør dette gjennom å peke på forskjellene og likhetene i erfaringsstrukturen hos kunstneren og publikum. Selv om vi ofte ser på kunstneren som skapende og publikum som betraktende påpeker Dewey at den erfaringen i begge tilfeller er en vekselvirkning mellom det aktive og passive: «As we manipulate, we touch and feel, as we look, we see; as we listen, we hear» (2005, s. 51). Forskjellene og likhetene mellom kunstnerens og publikums estetiske erfaring vil jeg utdype i neste underkapittel.

Erfaringens aktive og passive element bør for øvrig *ikke* sees som separate størrelser. Dewey (2005) utdype at det avgjørende med denne rytmen eller bevegelsen ikke er alterneringen i seg selv, men *relasjonen* som skapes mellom det å gjøre og det å gjennomgå – og det er denne som blir fanget opp i iaktakelsen: «The action and its consequence must be joined in perception» (Dewey, 2005, s.46). Ifølge Dewey er det et kognitivt arbeid å fange eller gripe denne relasjonen, «it is the objective of all intelligence» (2005, s. 46), i og med at det er her erfaringen får mening, noe som stemmer overens med det jeg var inne på over om at iakttakelse innebærer meningsskaping. I den forbindelse er det viktig å påpeke at Dewey opererer med en vid forståelse av intelligens og meningsskaping, altså ikke bare som koding og dekodning av informasjon gjennom verbale og matematiske symboler, men heller som iakttakelse av «relations of qualities» (2005, s.47).

3.1.4 Alle erfaringer har en helhetsskapende estetisk kvalitet

Dewey (2005) beskriver også én erfaring som en selvstendig helhet, noe som synes å innebære flere ting. For det første skriver Dewey at i én erfaring flyter de ulike påfølgende delene «freely, without seam and without unfilled blanks. At the same time there is no sacrifice on the self-identity of the parts» (2005, s. 37-38). Én erfaring er altså en integrert helhet der en del føyer seg etter en annen, men der enkeltdelene samtidig står ut som presise og særskilte momenter. Dewey eksemplifiserer dette ved å referere til et kunstverk: «In a work of art, different acts, episodes, occurrences melt and fuse into a unity, and yet do not disappear and lose their own character» (2005, s. 38). Erfaringens helhet er altså noe mer enn summen av de individuelle delene satt etter hverandre.

Det som konstituerer én erfaring som en helhet og gir selvtilstrekkelighet er dens unike kvalitet eller «individualizing quality» (Dewey, 2005, s.37). Dewey (2005) skriver at denne kvaliteten er gjennomgripende og gjennomgående, og at den dermed skaper en helhet på tross av variasjonen mellom de ulike delene og fasene erfaringen består av (s.38). Som jeg nevnte innledningsvis omtaler Dewey denne kvaliteten som estetisk. Dewey skriver at «no experience of whatever sort is a unity unless it has esthetic quality» (2005, s.42). Altså har alle erfaringer en estetisk dimensjon, også de som primært er praktiske eller intellektuelle – tilfeller der det er et uttalt mål å komme til eksterne resultater eller kunnskap, eller der uttrykket som erfares er av primært praktisk eller intellektuell karakter. Om intellektuelle erfaringer skriver Dewey for eksempel at:

... no intellectual activity is an integral event (is an experience), unless it is rounded out with this quality. Without it, thinking is inconclusive. In short, esthetic cannot be sharply marked off from intellectual experience since the latter must bear an esthetic stamp to be itself complete. (2005, s.40)

Dewey (2005) synes for øvrig også å tenke den estetiske dimensjonen som en motivasjon og drivkraft for individet i både praktiske og intellektuelle oppgaver. For eksempel skriver han bade at det er et «significant motive in undertaking intellectual inquiry and in keeping it honest» (Dewey, 2005, s. 40). Den estetiske dimensjonen har, ifølge Dewey (2005), altså en plass og en verdi i alle erfaringer – for «(t)he man who poked the sticks of burning wood would say he did it to make the fire burn better; but he is none the less fascinated by the colorful drama of change enacted before his eyes» (s.3). Dermed blir det desto viktigere å gjenopprette sammenhengen mellom kunsten og livet for øvrig.

Men hva legger Dewey i begrepet estetikk og hvordan definerer han den estetiske kvaliteten? Innledningsvis nevnte jeg at Dewey mener at det er det emosjonelle elementet som gjør erfaringen til en helhet: «Emotion is the moving and cementing force. It selects what is congruous and dyes what is selected with its color, thereby giving qualitative unity to materials externally disparate and dissimilar» (2005, s. 44). Dette betyr imidlertid ikke at én erfaring primært er emosjonell. Som vi har sett mener Dewey at én erfaring involverer hele mennesket. Helheten som én erfaring utgjør kan ikke reduseres til det emosjonelle, praktiske eller intellektuelle, for «this unity is neither emotional, practical, nor intellectual» (Dewey, 2005, s. 38), selv om en av disse elementene i etterkant kan være mest fremtredende. Den helhetsskapende estetiske kvaliteten er altså erfaringens emosjonelle element, men helheten (erfaringen) i seg selv kan ikke reduseres til disse emosjonene. Vi må også skille mellom

erfaringen i seg selv og det uttrykket som enten er et utgangspunkt for eller et resultat av erfaringen – for som jeg allerede har vært inne på virker det emosjonelle elementet sammenføyende også på erfaringen av uttrykk som primært er intellektuelt eller praktisk.

Videre mener Dewey (2005) at vi ikke må forveksle det emosjonelle elementet i erfaring med måten følelser («emotions») brukes i dagligtalen, altså som enkle, separate, kompakte og definerte enheter:

We are given to thinking of emotions as things as simple and compact as are the words by which we name them. 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. (s.43)

Denne forståelsen av det emosjonelle blir kanskje tydeligere gjennom å referere til den tyske filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten – som på midten av 1700-tallet grunnla estetikken som egen filosofisk disiplin – og hans måte å definere estetikk på, nemlig som sanselig erfaring.¹⁷ Heller enn enkeltstående følelser – glede, sorg, sinne – kan vi kanskje se det emosjonelle elementet i én erfaring som sanselige kvaliteter, som utvikles sammen med og gjennom erfaringen. Dewey (2005) bruker da også «emotional states» (s.43), altså emosjonelle tilstander, i sin redegjørelse for det estetiske elementet i erfaringen. De sanselige kvalitetene er umiddelbart opplevd (Dewey, 2005, s.40), det vil si at de kommuniserer direkte til individets sanser, uten å måtte tolkes inn i et sosialt system av følelsesmessige uttrykk. Men Dewey understreker at det emosjonelle elementet i erfaringen ikke er privat, «emotions are attached to events and objects in their movement» (2005, s. 43). Førkognitive reaksjoner, eller det Dewey kaller automatiske reflekser, som frykt og skam, kan altså ikke sees på som emosjoner i denne sammenhengen, for: «In order to become emotional they must become parts of an inclusive and enduring situation that involves concern for objects and their issues» (2005, s.43). Det å forstå emosjoner som noe som oppstår i interaksjonen mellom individet og verden, er nok et argument mot å se én erfaring som individualistisk begrep – og med dette kommer den relasjonelle, sosiale og kulturelle siden ved Deweys erfaringsbegrep, nok

¹⁷ I sitt hovedverk om estetikk, *Aesthetica* (1750/1758) definerer Baumgarten, ifølge Hammermeister (2002), estetikken som filosofisk disiplin både som en vitenskap om sansning og som en teori om kunst, «science of sensual cognition, as well as theory of art» (s. 7). Estetikken som vitenskap skulle altså omfatte mer enn kunst. Ifølge Shusterman (2000) kan den pragmatiske estetikken dermed sis å videreføre Baumgartens prosjekt, da denne også har som mål å motsette seg «the traditional practical/aesthetic opposition and enlarging our conception of the aesthetic from the narrow domain and role that philosophy's dominant ideology and cultural economy have assigned it» (s. xv).

en gang til syne. I en note til artikkelen «The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and «Enlivering»» (2012) skriver Hohr, med referanse til Alexander, at Dewey var klar over at erfaring kunne misforstås som et mentalt og individualistisk begrep. I ettertid ville han heller ha brukt begrepet kultur.

Dewey (2005) har også en strukturell måte å definere den estetiske kvaliteten i én erfaring på, som midtpunktet på en skala mellom det ufokuserte og det målrettede, det som er løselig sammenføyet og det som er vanemessig og mekanisk:

Thus the non-esthetic lies within two limits. At one pole is the loose succession that does not begin at any particular place and that ends – in the sense of ceasing – at no particular place. At the other pole is arrest, constriction, proceeding from parts having only a mechanical connection with one another. (...) Rigid abstinence, coerced submission, tightness on one side and dissipation, incoherence and aimless indulgence on the other, are deviations in opposite directions from the unity of an experience. (s. 41-42).

Dewey (2005) definerer med dette også de nødvendige betingelsene for at den sanselige kvaliteten, det emosjonelle elementet i erfaringen, skal kunne oppstå. Kanskje kan man med bakgrunn i dette, si at erfaringen både krever og skaper en spesifikk form for aktiv og oppmerksom tilstedeværelse hos individet – en estetisk modus? Dewey synes å beskrive en slik tilstedeværelse for en opphøyet vitalitet – forstått som en helhetlig og integrert væren i verden, «a complete interpenetration of self and the world» (2005, s.18), der de ulike sansene må «act as organs of the whole being» (2005, s. 51). En opphøyet vitalitet kan ikke oppnås hvis man enten surrer uoppmerksomt rundt, eller gjennomfører en drill eller rutine – den krever en oppmerksomheten, konsentrasjonen og kroppslige involvering som gjør individet i stand til å sanse øyeblikket, eller (som det så klisjeaktig heter) å være i nuet. Man kan imidlertid spørre seg om det er denne tilstanden som produserer en erfaring, eller om det er erfaringen som produserer denne tilstanden. I og med at én erfaring starter med et brudd fra den kontinuerlige livsstrømmen, så er det kanskje riktig å tenke at det er erfaringen som setter individet i denne tilstanden. Men på en annen siden kan man jo tenke seg at veien inn i én erfaring er kortere hvis individet allerede er aktivt og oppmerksomt tilstede.

3.1.5 Erfaring som vekst og transformasjon

Før jeg beveger meg over til en beskrivelse av den estetiske erfaringen spesielt, må jeg utdype et aspekt ved Deweys erfaringsbegrep som jeg hittil bare har nevnt i forbifarten. I relasjon til det at én erfaring medfører vekst i form av en transformasjon i både individet og

verden, og at én erfaring er en verdi i seg selv, må det tilføyes at Dewey (2005) tenker livsprosessen som kontinuerlig og kumulativ:

... the process of living is continuous; it possesses continuity because it is an everlastingly renewed process of acting upon the environment and being acted upon by it, together with institution of relations between what is done and what is undergone. Hence experience is necessarily cumulative and its subject matter gains expressiveness because of cumulative continuity. (s.108)

I dette ligger det at en erfaring bygger videre på tidligere erfaringer (i individet og i verden), samtidig som den danner grunnlaget og fungerer som material for fremtidige erfaringer (i individet og i verden), og man kan dermed si at én erfaring både er veien men også et mål i seg selv. Dette prinsippet, om at individuell og samfunnsmessig vekst og utvikling fører til mer vekst og utvikling, og at målet med én erfaring derfor er flere erfaringer, finner man igjen i mange versjoner i Deweys arbeid, og det fungerer som allerede nevnt som begrunnelse for og beskrivelse av både utdanning og demokrati som samfunnsform (se fotnote 13). Men som vi kan se av sitatet over må det kumulative aspektet ikke forstås som at én erfaring bare bygger på tidligere erfaring, for i prosessen blir tidligere erfaringer gjenstand for rekonstruksjon og transformasjon, «there is an overcoming of factors of opposition and conflict; there is a transformation of them into differentiated aspects of a higher powered and more significant life» (Dewey, 2005, s. 13).

Dewey (2005) mener videre at flere erfaringer gir dypere og bredere erfaringer – med andre ord vil hver nye erfaring være mer intens og fyldig enn den foregående:

A child's experience may be intense, but, because of lack of background from past experience, relations between undergoing and doing are slightly grasped, and the experience does not have great depth or breadth. No one ever arrives at such maturity that he perceives all the connections that are involved. (s. 46).

Det at barnets erfaring ikke er like dyp og bred som for eksempel en voksens, eller at ivrig kunstpublikummer har en mer intens erfaring av et kunstuttrykk enn en som aldri frivillig oppsøker et teater, må ikke nødvendigvis bety at den enes erfaring er bedre eller viktigere enn den andres. Slik jeg forstår det er de først og fremst annerledes. Men i lys av for eksempel barnekulturforskningen, der barnas egen kultur står i sentrum, kan man likevel spørre seg om Dewey gir barns erfaring stor nok anerkjennelse og verdi. Forstår Dewey barns erfaringer kun som et skritt på veien til en mer fullendt erfaring? Dette spørsmålet ville det vært spennende å forfølge, men rammene for denne teksten tillater ikke at jeg gjør annet enn å nevne det.

Det jeg i denne sammenhengen vil problematisere er at Dewey (2005) tilsynelatende sammenstiller individets tilgang til dypere erfaringer med individets kognitive kapasitet. Ifølge Dewey kan nemlig det å kontekstualisere erfaringen gjøre den dypere og bredere. For eksempel mener han at man kan få en mer intens erfaring av det greske tempelet Parthenon om man greier å identifisere seg med og få empati for måten Athens borgere oppfattet tempelet, altså om man kan «go beyond personal enjoyment (...) to the bustling, arguing, acutely sensitive Athenian citizens, with civic sense identified with a civic religion, of whose experience the temple was an expression, and who built it not as a work of art but as a civic commemoration» (Dewey, 2005, s. 3). Dewey nevner også at en forståelse for, eller kunnskap om, aktiviteten som står bak det som erfares kan gjøre erfaringen dypere, derfor vil for eksempel finsmakeren («the epicure») ha en dypere erfaring av måltidet enn hun som «bare» er glad i mat (2005, s.50-51). Og som jeg har vært inne på knytter Dewey evnen til iaktakelse, altså å trekke sammenhenger, og dermed skape mening ut av erfaringen, til intelligensen. Men er det en stadig større evne til det å gjenkjenne, gripe sammenhenger, tolke, kontekstualisere og forstå som gir dypere erfaringer? På en måte gir dette mening, særlig hvis det som erfares er kulturprodukter, altså skapt av mennesker. For jo mer man vet om den kunstneriske sjangeren, epoken, kunstneren, temaet og materialene som er anvendt, jo flere lag og sammenhenger gjøres tilgjengelig for den som erfarer. På en annen side, og på tross av at Dewey som nevnt har en relativt bred forståelse av intelligens, kan dette kanskje også virke dette reduserende, fordi det kan komme i veien for den kroppslige og sanselige delen av erfaringen.

Dewey (2005) anerkjenner at individet må ha et underliggende respons- og eller resepsjonsapparat, «indirect and collateral channels of respons» (s. 102), som er i stand til å ta imot og reagere på inntrykkene og impulsene et uttrykk kan generere. Dette resepsjons- og responsapparatet er også, ifølge Dewey, mulig å endre, forfine eller utvikle; «This motor preparation is a large part of esthetic education (...) To know what to look for and how to see it is an affair of readiness on the part of motor equipment» (2005, s.102). Men har ikke denne kroppslige sanseevnen en større og mer selvstendig betydning i erfaringen enn å utgjøre grunnlaget og bakgrunnen for meningsskaping, tolkning og kontekstualisering?

3.1.6 Erfaringens kroppslige og sanselige dimensjon

I relasjon til dette kan kanskje filosofen, sosiologen og antropologen Bruno Latours begrep om kroppslig artikulasjon være interessant. I artikkelen *How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies* (2004) bruker Latour en gruppe studenter som gjennomgår et kurs for å bli parfymekjennere (for parfymeindustrien) som utgangspunkt. Som verktøy i denne opplæringen anvendes et sett med lukter, arrangert på en slik måte at det gjør det luktende individet gradvis mer sensitiv for det partikulære ved luktene:

The odour kit is made of series of sharply distinct pure fragrances arranged in such a way that one can go from sharpest to the smallest contrasts. (...) He has not simply moved the trainees from inattention to attention, from semi-conscious to conscious appraisal. He has taught them to be affected, that is affected by the influence of the chemicals which, before the session, bombarded their nostrils to no avail. (Latour, 2004, s. 207)

Latour (2004) gir i artikkelen en grundig forklaring på hvordan undervisningen som de blivende nesene gjennomgår potensielt resulterer i en kroppslig artikulasjon. Her er ikke artikulasjon forstått som muntlig eller skriftlig argumentasjon og refleksjon, men som muligheten til å sanse noe dypere og mer komplekst, eller med Latours ord, muligheten for (i større grad) å bli affektet.¹⁸ Dette stemmer overens med egen erfaring av ulike typer fysiske, bevegelsesbaserte praksiser. Det man tilegner seg gjennom systematisk trening av kroppen er ikke bare muligheten til å prestere og produsere fysiske resultater som for eksempel kan sammenlignes med andres, som for eksempel å klatre raskest og mest effektivt oppover en fjellvegg. Ulike fysiske, bevegelsesbaserte praksiser gir samtidig tilgang til andre og eller nye dimensjoner av virkeligheten – sanselige og kroppslig dimensjoner. Bevegelsesbaserte praksiser gjør individet mer mottakelig og fininnstilt, og gjør dermed også nye deler av verden tilgjengelig. Fjellklatreren kan skjelve fjellsidens struktur på en mye mer kompleks måte enn nybegynneren. Bølgesurferen kan skjelve den enkelte bølgens kraft på en helt annen måte enn hun som går søndagstur på stranda. Latour beskriver artikulasjonen som en mer eller mindre bokstavelig utvidelse av kroppen: «Body parts are progressively acquired at the same time as «world counter-parts» are being registered in a new way. Acquiring a body is thus a progressive enterprise that produces at once a sensory medium and a sensitive world» (Latour, 2004, s. 207). Det at en erfaring virker både inn på individet og (gjennom

¹⁸ Det kan se ut som Latour (2004) bruker affekt på en litt annen måte enn den konvensjonelle forståelsen av begrepet – i det at han sier «learning to be affected». I en konvensjonell forståelse av affekt er dette en førkognitiv, kroppslig respons, som er medfødt og ikke kan læres, i hvert fall ikke gjennom læring som en refleksiv og bevist praksis.

individet) ut i verden er forøvrig, som jeg har vært inne på, grunnleggende for Deweys (2005) erfaringsprinsipp, for «(t)hrough habits formed in intercourse with the world, we also in-habit the world» (s. 108).

Innledningsvis i dette kapitlet skrev jeg at for Dewey er kroppen vårt verktøy over alle verktøy («tool of tools»), siden det er gjennom vårt fysiske møte med omverden som danner grunnlaget for erfaring, overhodet. Men selv om kroppen gjennom dette kan tilegnes en instrumentell verdi, betyr det ikke at den ikke også har en egenverdi i erfaringen. For som Shusterman skriver i boken *Thinking through the body, essays in somaesthetics* (2014) skiller ikke Dewey mellom den mentale og den fysiske delen av subjektet («mind and body»):

Instead of speaking of body and mind as two different, separable things whose reciprocal influences could be traced and correlated, Dewey insisted on treating them as a fundamental unit, condemning their established division as a pervasive flaw that plagues both theory and practice. (s. 184)

Sanselighet og kognisjon, kropp og kognisjon, er altså, ifølge Shusterman (2014) gjensidig avhengig størrelser, en «essential union», som verken kan forstås eller behandles separat, og som dermed bedre omtales som «body-mind» (s. 27). «Body-mind» som begrep gir likevel rom for distinksjoner mellom erfaringens mentale og fysiske aspekter:

Mental life relies on somatic experience and cannot be wholly separated bodily processes, even if it cannot be wholly reduced to them. We think and feel with our bodies, especially with the body parts that constitute the brain and the nervous system. Our bodies are likewise affected by mental life, as when certain thoughts bring a blush to the cheek and change our heart rate and breathing rhythms. (Shusterman, 2014, s. 27)

I lys av Shusterman (2014) og Latour (2004) er det vanskelig å ikke tenke at økt artikulasjon, både sanselig og kognitivt, skal gir grunnlag for dypere og bredere erfaringer, og at erfaringens kroppslige og sansemessige dimensjoner dermed har en mer selvstendig posisjon i erfaringen enn det Dewey (2005) kan synes å tillegge dem. Dette stemmer for øvrig bedre overens med det at Dewey kritikk av det eksisterende skillet mellom det sanselige og kognitive – som kanskje er hans viktigste samfunnskritikk:

... sense, as meaning so directly embodied in experience as to be its own illuminated meaning, is the only signification that expresses the function of sense organs when they are carried to full realization. The senses are the organs through which the live creature participates directly in the ongoings of the world about him. In this participation the varied wonder and splendor of this world are made actual for him in the qualities he experiences. This material cannot be opposed to action, for motor apparatus and "will" itself are the means by which this participation is carried on and

directed. It cannot be opposed to "intellect," for mind is the means by which participation is rendered fruitful through sense; by which meanings and values are extracted, retained, and put to further service in the intercourse of the live creature with his surroundings. (2005, s.22)

Et interessant spørsmål i denne forbindelse er om det å selv ha praktisert noe – som for eksempel dans eller mekanikk – kan gi en dypere erfaring av det å se en danseforestilling eller en det å kjøre en bil? Dewey (2005) synes å støtte dette når han skriver:

A skilled surgeon is the one who appreciates the artistry of another surgeon's performance; he follows it sympathetically, though not overtly, in his own body. The one who knows something about the relation of the movements of the piano- player to the production of music from the piano will hear something the mere layman does not perceive--just as the expert performer "fingers" music while engaged in reading a score. (s. 102)

Dette aspektet, altså at kroppslig og sanselig utvikling eller trening kan gjøre erfaringen dypere og bredere kommer tydeligere frem i Shusterman (2001) sammenligning av den pragmatiske estetikken med den filosofiske tradisjonen fenomenologi. På samme tid som Shusterman (2008) opphøyer fenomenologen Maurice Merleau-Pontys som «the patron saint of the body» (s. 49), har han to i denne sammenhengen viktige argumenter mot hans arbeid. For det første refererer Shusterman til Merleau-Pontys beskrivelse av kroppen som *den tause* bakgrunnen eller bevisstheten.¹⁹ Poenget Shusterman ønsker å gjøre er at selv om Merleau-Ponty etablerer kroppen som det helt nødvendige grunnlag for både språk, subjektivitet og uttrykk, synes han å være uinteressert i hvordan en kroppslig, somatisk,²⁰ bevissthet kan påvirke og eller utvikle dette:

Though surpassing other philosophers in emphasizing the body's expressive role, Merleau-Ponty hardly wants to listen to what the body have to say about itself in terms of its self-conscious sensations, such as explicit kinaesthetic or proprioceptive feelings. (2008, s. 50).

Ifølge Shusterman (2008) er det flere grunner til at Merleau-Ponty er avvisende til somatisk bevissthet. Blant annet er Merleau-Ponty opptatt av potensialet som ligger vår pre-kognitive erfaring og mulighet til å handle spontant, noe som han mener forstyrres og eller forvrenges av å bli dem mer bevisst (Shusterman, 2008).

¹⁹ «The silent *cogito*» og «the background of silence» (Merleau-Ponty, referert i Shusterman, 2008, s. 49)

²⁰ Shusterman bruker ofte *soma* eller somatisk heller enn kropp og kroppslig, for å veklegge kroppen som levende og erfarende: «I often prefer to speak of *soma* rather than body to emphasize that my concern is with the living, feeling, sentient, purposive body rather than a mere physical corpus of flesh and bones» (Shusterman, 2008, xxii).

For det andre mener Shusterman (2008) at Merleau-Ponty omfavner kroppens svakheter ved å knytte kroppslig og sanselig utilstrekkelighet til vår evne til å ha et individuelt perspektiv. Med dette utnytter Merleau-Ponty, ifølge Shusterman, filosofiens klassiske argumenter mot kunnskapens og erfaringens kroppslige og sanselige dimensjoner, nemlig at sansene kan forvrengte sannheten og at kroppen *ikke* er «a clear object of knowledge» (2008, s. 51):

He embraces the body's essential weakness, but then shows how these dimensions of ontological and epistemological limitation are a necessary part and parcel of our positive human capacities for having perspectives on objects and for having a world. (s. 52).

Shusterman (2008) mener dette fører til at Merleau-Ponty overser potensialet som ligger i å ikke bare anerkjenne kroppen og det sanselige som utgangspunktet for all erfaring, men også hvordan erfaringen kan blir bredere og dypere ved hjelp av somatisk bevissthet.

I motsetning til dette åpner pragmatismen, ifølge Shusterman (2008), opp for å ikke bare anerkjenne at kroppen og sansene har en rolle i erfaringen, men at erfaringen kan forbedres hvis man blir den somatiske dimensjonen mer bevisst. Fenomenologien anerkjenner altså vår mest grunnleggende måte å erfare på, som ubevisst intensjonalitet eller «motor intentionality» (Shusterman, 2008, s. 54), og bevisst persepsjon som vi likevel ikke har en eksplisitt og eller henvendt oppmerksomhet mot. Ifølge Shusterman anerkjenner og promoterer pragmatismen *i tillegg* det å være henvendt mot og eksplisitt bevisst det vi erfarer, altså «conscious somatic perception with explicit awareness (or more concisely, somaesthetic perception)» (2008, s. 56) og videre det han kaller «somaesthetic selv-consciousness» (2008, s. 56), der vi fokuserer vår bevissthet på vår somatiske bevissthet – en måte å erfare på som man kan finne i mange somatiske disipliner med fokus på «body-mind attunement» (2008, s. 56), som for eksempel yoga og Feldenkrais-metoden.

Shusterman (2008) oppsummerer pragmatismens fordel ovenfor fenomenologien på følgende måte:

Lacking in Merleau-Ponty's superb advocacy of the body's philosophical importance is a robust sense of the body as a site for practical disciplines of conscious reflection that aim at reconstructing somatic perception and performance to achieve more rewarding experience and action. Pragmatism offers a complementary philosophical perspective that is friendlier to full-bodied engagement in practical efforts of somatic awareness. It aims at generating better experience for the future rather than trying to recapture the lost perceptual unity of a primordial past ... (s. 75)

I relasjon til dette synes det nødvendig å kommentere (selv om det kanskje er innlysende), at enhver artikkel og forkunnskap, enten den er av kroppslig og sanselig, eller intellektuell art, gir tilgang på *noe spesifikt*, nærmere bestemt ett perspektiv eller én form for artikkel. Altså vil flere erfaringer føre til dypere og bredere erfaringer – i én spesifikk retning eller på én bestemt måte. På samme måte som sosialantropologen og kunsthistorikeren vil erfare Edvard Munchs malerier forskjellig fordi de har ulike forkunnskaper, vil også ballettdanseren og langrennsløperen erfare Operabygget i Bjørvika i Oslo ulikt fordi deres sanseapparat og kropp er ulikt trent. Antall erfaringer de har gjort seg kan være det samme, men innholdet i dem har formet individene, kognitivt og sanselig, på ulike måter.

3.1.7 Forutsetter én erfaring tidligere erfaringer?

Hva er så forholdet mellom én erfaringen i seg selv og de forutsetningene som muliggjør denne? Er det *bare* flere erfaringer som gir dypere og bredere erfaringer, eller kan de blivende nesenes opplæring kvalifisere som én erfaring i seg selv? Når begynner babyen å gjøre distinkte erfaringer som skiller seg fra erfaringsstrømmen? Og trenger barn estetisk opplæring før en estetisk erfaring kan regnes å være innenfor rekkevidde?

Ved første øyekast kan det virke som om Dewey (2005) hevder at det kun er én erfaring som kan fungere som grunnlag for nye erfaringer, fordi det er som sagt gjennom erfaring at individet endrer og utvikler seg gjennom transformasjoner der tidligere erfaringer reorganiseres (s. 107). Det må her tilføyes at ikke alle erfaringer fører til vekst i individet, for erfaringer kan også være negative og destruktive og ha uønskede utfall (Dewey, 2005, s. 40). Men hvordan kan individet bryte ut av de interaksjoner med verden som ligger imellom det ubevisste og det mekaniske, og komme over i en tilstand hvor vekst og transformasjon kan skje?

Spørsmålet har, slik jeg ser det, flere ulike del-svar. For det første er det nok viktig å ikke opphøye én erfaring for mye. Transformasjonen som finner sted må altså kunne være mer eller mindre radikal – alle erfaringer alle erfaringer er rett og slett ikke av den art at de, som i det overnevnte tilfellet med stormen, står ut som noe helt unikt, altså «sum up in itself all that a storm can be» (Dewey, 2005, s. 37). Og siden erfaringene stadig blir dypere og bredere kan man tenke seg at babyens første erfaringer er svært grunne og smale, at de blivende nesenes luktinntrykk gradvis går fra udefinerte til mer artikulerte erfaringer. Videre er det jo som

tidligere nevnt idet individet møter på en motstand i sin interaksjon med omverden at én erfaring kan skje – altså er ikke én erfaring noe individet må sette i gang selv, det er omgivelsene som fungerer som generator for erfaring. Sist men ikke minst kan overgangen kanskje forklares med modning, altså at babyen rett og slett har medfødte evner til erfaring som utvikles ettersom den vokser til. Dette blir tydelig når Deweys (2005) eksemplifiserer hvordan barnet utvikler seg fra spontane til beviste handlinger:

The child who has learned the effect his once spontaneous act has upon those around him performs "on purpose" an act that was blind. He begins to manage and order his activities in reference to their consequences. The consequences undergone because of doing are incorporated as the meaning of subsequent doings because the relation between doing and undergoing is perceived. The child may now cry for a purpose, because he wants attention or relief. (s. 65)

Jeg har hittil redegjort for Deweys erfaringsbegrep generelt, og sett på hvordan alle erfaringer har et emosjonelt element – en gjennomgripende estetisk kvalitet som gir dem helhet. Grunnlaget er dermed lagt for å besvare neste spørsmål: Hvis alle erfaringer har en estetisk kvalitet, hva er det da som skiller dem fra en spesifikt estetisk erfaring?

3.2 Estetisk erfaring

Før jeg går inn i en redegjørelse av forskjellen mellom den estetiske kvaliteten som alle erfaringer har, og det som er spesifikt ved en estetisk erfaring, vil jeg benytte anledningen til å minne om at estetisk erfaring er Deweys måte å definere kunst på. Som vi, med referanse til Shusterman (2000), så i slutten av kapittel to flytter altså Dewey kunst som begrep fra å betegne kunstobjektene, til å betegne erfaringen som utvikler seg mellom disse og det erfarende individet. Det betyr imidlertid ikke at kunstobjektene mister sin betydning, for som vi har sett er det jo nettopp gjennom individets interaksjon med omgivelsene, altså en objektiv betingelse, at erfaringer kan finne sted. Shusterman skriver at Dewey insisterer på behovet for denne objective betingelsen, «something reasonably fixed and qualitatively conducive to guide and structure the creation of aesthetic experience» (2000, s. 27). Dette, som vi kanskje også kan kalle den estetisk erfarings autonome dimensjon, vil jeg for øvrig komme tilbake til i kapittel fire. Men er det uttrykket eller det erfarende individet som gjør en erfaring til en estetisk erfaring? Det er hva dette underkapittelet vil forsøke å finne svar på.

3.2.1 Uttrykkets betydning i en estetisk erfaring

Viktigheten av et kunstobjekt kan kanskje bedre forstås i og med Deweys (2005) begrep «expression», eller uttrykk. Et uttrykk er en form for ytring, noe vi kan se av skillet som Dewey trekker opp mellom naturobjekter og menneskeskapte uttrykk, altså gjennom å sammenligne erfaringen av ett og samme objekt før og etter det erfarende individet vet at det er et naturprodukt. Objektet er tilsynelatende det samme, selv om det nå flyttes fra kunstgalleriet til naturhistorisk museum.

... the extraordinary thing is that the difference that is thus made is not one of just intellectual classification. A difference is made in appreciative perception and in a direct way. The esthetic experience – in its limited sense – is thus seen to be inherently connected with the experience of making. (Dewey, 2005, s. 50)

Et uttrykk er både mål og middel for én erfaring, eller som Dewey (2005) skriver, det «signifies both an action and its result» (s. 66) – som vi straks skal se resulterer for eksempel kunstneren erfaring i et estetisk uttrykk mens publikums erfaring må sies å ha sitt utspring i et estetisk uttrykk. I forbindelse med dette kan vi forstå hvorfor Dewey definerer uttrykk både som en handling og som et objekt. Et uttrykk må, ifølge Dewey, for det første forstås som en handling «where material is employed as media» (2005, s. 66), altså der et materiale blir et uttrykksmiddel: «It becomes medium when it is employed in view of its place and rôle, in its relations, an inclusive situation – as tones becomes music when ordered in a melody» (Dewey, 2005, s. 66). Og siden det alltid må være noen som organiserer de aktuelle tonene, altså noen som uttrykker seg, innebærer dette at et uttrykk har et individuelt element (Dewey, 2005).

Dewey (2005) skriver vider at et uttrykk, for det andre, må forstås som et objekt, et «object that is expressive, that say something to us» (s. 85). Høhr (2012) skriver at Dewey oppdager at uttrykk («expressions») må forstås som objekter, på lik linje med ethvert annet tilfeldig objekt i verden, men med én avgjørende kvalitativ forskjell, nemlig at «the expression is an integrated and made pattern which may offer a better structured, i.e. more differentiated and integrated experience» (s. 33). Høhr skriver også, med referanse til Gadamer, at et uttrykk forlanger å bli forstått (2012, s. 33). Her kommer forskjellen mellom et uttrykk og et naturobjekt, en kunsterfaring og en naturopplevelse, tydeligere til syne, for mens naturen helt klart kan gi oss fantastiske sanseintrykk, så krever menneskelige uttrykk noe mer av oss, nemlig forståelse og innlevelse. Dette kan kanskje også knyttes rollen emosjon har i Deweys estetiske teori, for et emosjonelt uttrykk, eller det Dewey beskriver som en «emphatic

artistic-esthetic experience» (2005, s. 51), ber jo om en menneskelig, eller med andre ord empatisk, reaksjon. Med dette vender jeg tilbake til formålet med dette underkapittelet, nemlig å se på forskjellen mellom én erfaring og estetisk erfaring.

3.2.2 Estetisk erfaring springer ut fra estetisk uttrykk

Dewey (2005) presenterer altså flere svar på hva det er som gjør en erfaring estetisk. Det første og enkleste er at skillet mellom én erfaring generelt og en estetisk erfaring spesielt ligger, ifølge Dewey, i uttrykket som erfares:

Hence an experience of thinking has its own esthetic quality. It differs from those experiences that are acknowledged to be esthetic, but only in its materials. The material of the fine arts consists of qualities; that of experience having intellectual conclusion are signs or symbols having no intrinsic quality of their own, but standing for things that may in another experience be qualitatively experienced. The difference is enormous. It is one reason why the strictly intellectual art will never be popular as music is popular. (2005, s.40)

I en slik forståelse kan spørsmålet om potensialet for estetisk erfaring reduseres til et spørsmål det som erfares, med andre ord om uttrykket eller det Dewey her kaller materialet, hovedsakelig består av kvaliteter fremfor symboler. Dette synes imidlertid som en innsnevring av begrepets anvendbarhet, for kan ikke det å definere en estetisk erfaring ut fra estetiske uttrykke, altså kunstobjekter, nettopp bety et skille mellom kunstens og hverdagslivets sfære, mellom objekter som verdsettes utelukkende på grunn av sine estetiske kvaliteter og objekter som har praktisk eller intellektuell verdi – et skille som Dewey (2005) andre steder i teksten synes å jobbe imot?

I den forbindelse er det nok viktig å presisere at Dewey (2005) opererer med to ulike kunstbegrep. På den ene siden refererer han til «art» som et håndverk eller teknologi, som for eksempel «the art of politics» eller «the art of science» (s. 26). På den andre siden refererer han til kunst som «high-art» eller «fine art» (Dewey, 2005, s. 27). Skillet mellom disse to formene for kunst omtaler Dewey som uvesentlige, for det relevante skillet ligger for ham i den formen for erfaring uttrykkene genererer:

It is customary, and from some points of view necessary, to make a distinction between fine art and useful or technological art. But the point of view from which it is necessary is one that is extrinsic to the work of art itself. The customary distinction is based simply on acceptance of certain existing social conditions. (...) It is the degree of completeness of living in the experience of making and perceiving that makes the difference between what is fine or esthetic in art and what is not. (2005, s. 27)

Gjennom dette kommer det frem at Dewey (2005) *ikke* synes å tenke at uttrykk med estetisk kvalitet nødvendigvis er det samme som det som konvensjonelt kategoriseres som kunst. Samtidig, hvis utgangspunktet er avgjørende for om erfaringen er estetisk eller ikke, er det gode grunner for å tro at et godt kunstnerisk uttrykk vil gi en bedre kunsterfaring – med andre ord vil det finnes måter å strukturere et materiale på som er fordelaktig med tanke på å gi publikum estetiske erfaringer.

Dewey (2005) presenterer også en modifisert versjon av denne forståelsen av den estetiske erfaringen spesielt, der han vektlegger individets *interesse* i møte med et uttrykk, eller med andre ord hvilke egenskaper og kvaliteter ved et uttrykk som er i forgrunnen for den som erfarer. Dewey skriver at

... the experiences in question are dominantly intellectual or practical, rather than distinctively esthetic, because of the interest and purpose that initiate and control them. In an intellectual experience, the conclusion has value on its own account. It can be extracted as a formula or as a "truth," and can be used in its independent entirety as factor and guide in other inquiries. In a work of art there is no such single self-sufficient deposit. The end, the terminus, is significant not by itself but as the integration of the parts. It has no other existence. (2005, s. 57)

Hvis man tar i betraktning det at det er en forstyrrelse eller motstand fra omgivelsene, altså noe ved kunstobjektet, som igangsetter én erfaring, er det kanskje ikke så rart at det uttrykket som erfares gis en såpass avgjørende posisjon. Spørsmålet blir om det er uttrykkets kvaliteter og egenskaper, eller individets kontekstuelle kunnskap om dette, som avgjør om erfaringen er primært estetisk, intellektuell eller praktisk. Er det kunsten i seg selv, eller formidlingen av denne som skaper publikums estetiske erfaring – må publikum først skjønne at det de erfarer er kunst eller er dette uvesentlig for erfaringen?

3.2.3 Estetisk erfaring som den ideelle erfaringsformen

Det å knytte estetisk erfaring til bestemte typer uttrykk – altså menneskeskapte uttrykk – er som sagt ikke den eneste forståelsen av estetisk erfaring Dewey (2005) presenterer, for den estetiske erfaringen må også sees som den ideelle erfaringsformen. Èn erfaring er altså, i sin idealform, en estetisk erfaring. I en slik forståelse av begrepet er det altså strukturen i selve erfaringen, og ikke hvilket uttrykk som erfares, som avgjør om erfaringen er spesifikt estetisk eller ikke. I denne sammenhengen må man tenke seg erfaringsstrømmen og én erfaring som to ender på en skala. Parameterne for hvor erfaringen havner på skalaen blir da i hvilken grad den estetiske dimensjonen i erfaringen er tilstede – med andre ord (med referanse til avsnittet

om den estetiske dimensjonen i én erfaring generelt) hvor integrert og differensiert en erfaring er, og i hvor stor grad den kan sies å ha verdi i seg selv, betinget at de øvrige kravene til én erfaring er oppfylt. Shusterman (2000) skriver at det dermed er den estetiske erfaringen som gjør et uttrykk eller et materiale estetisk, og ikke den andre veien rundt. En forståelse av estetisk erfaring som den ideelle erfaringsformen knytter altså an til et mål om forbedret erfaring – for som ideell erfaringsform må estetisk erfaring dermed sees som en erfaring som skaper en positiv vekst og transformasjon hos individet.

Dette bringer meg til et spørsmål om det egentlig er noen motsetning mellom de to måtene å definere den estetiske erfaringen på, altså som en ideell erfaringsform som gjør uttrykket til kunstobjekt, eller som erfaring generert fra et uttrykk med primært estetiske kvaliteter. Igjen vil jeg peke på at erfaringer har sitt grunnlag i interaksjonen mellom et uttrykk og individet som erfarer. Dermed kan man kanskje si at både den objektive og den subjektive siden av erfaringen må bidra på sitt vis – kunstobjekt må være slik strukturert at det bidrar til en estetisk erfaring, men det erfarende subjektet må også åpne seg for, eller hjelpes inn, i en estetisk måte å erfare på. For som Dewey (2005) selv skriver, «objects take on esthetic form, whether they are rugs, urns, or baskets, when the material is so arranged and adapted that it serves immediately the enrichment of the immediate experience of the one whose attentive perception is directed to it» (s. 121).

3.2.4 Estetisk erfaring hos både kunstner og publikum

Et element som kompliserer forsøket på å bestemme den estetiske erfaringen spesielt, er at Dewey (2005) i tillegg snakker om to former for estetisk erfaring – nemlig den som primært er skapende og den som primært er mottakende. Disse eksemplifiseres, som jeg allerede har vært inne på, gjerne gjennom kunstneren og publikummeren. Deweys poeng er riktignok å vise likheten mellom de to erfaringsformene, og dermed oppheve dikotomien mellom den skapende, impulsive og handlende kunstneren, og det tilbaketrukne, observerende og analyserende publikum, ved å understreke at begge erfaringer har et element både av å gjøre og av å gjennomgå. For på samme måte som kunstneren må gjennomgå virkningen av hver bevegelse hun gjør, «(c)onstant observation is, of course necessary for the maker while he is producing» (Dewey, 2005, s. 49), må tilskueren være aktivt henvendt eller deltakende i møtet med kunstobjektet. Forskjellen ligger altså ikke i erfaringens kvalitet eller struktur, men i relasjonen mellom individet og erfaringsmaterialet – for mens kunstneren skaper et uttrykk

gjennom for eksempel å male eller danse, gjensker publikum uttrykket gjennom for eksempel å se eller høre. Dewey skriver:

The hand moves with etching needle or with brush. The eye attends and reports the consequences of what is done. Because of this intimate connection, subsequent doing is cumulative and not a matter of caprice nor yet of routine .. the relation is so close that it controls both the doing and the perception. (2005, s. 51).

Sammenligningen av publikums og kunstnerens rolle er viktig for Deweys (2005) kritikk av skillet mellom det kunstneriske og det estetiske, det skapende og det iakttakende, og kan sees i sammenheng med hans overordnede kritikk av vestlig kulturs skille mellom kropp og kognisjon. Men selv om Deweys viser at det er avgjørende likheter mellom publikum og tilskuerens estetiske erfaring, så opphever han ikke rollene i hverandre, med andre ord gjør han verken publikum eller kunstneren overflødig.²¹ Dermed får vi fremdeles to former for estetisk erfaring – kunstnerens estetiske erfaring resulterer i en «expression», eller med andre ord et kultur- eller kunstuttrykk som må erfares av et publikum, mens publikums erfaring har et kultur- eller kunstuttrykk som de kan erfare, som utgangspunkt (Dewey, 2005).

I sammenheng med problemstillingen i kapittel fire og fem, altså scenekunst for barn og unge, er det interessant å ta en litt nærmere kikk på hvordan publikum kan forstås som aktive og skapende av og i sin egen estetiske erfaring. For hva består den medskapende, aktive, handlende delen av publikums erfaring av – sett i lys av diskusjonene over om det sanselige og det kognitive som to integrerte sider av erfaringen? I dag er det neppe kontroversielt å si at publikum er medskapende i møte med et kunstuttrykk, altså at publikum skaper, eller rettere gjensker, sin egen estetiske erfaring. Men kan vi, innenfor rammene av den pragmatiske estetikken, se på denne medskapningen som noe mer enn tolkning? Bakgrunnen for dette spørsmålet ligger i Shustermans (2000) kritikk av det han kaller hermeneutisk universalisme, som jeg var inne på i kapittel to, altså at tolkning opphøyes til den eneste mulige måten å erfare, ikke bare kunst men også verden på.

Dewey (2005) anerkjenner at denne siden av publikums erfaring ikke er så lett å få tak på:

It is not so easy in the case of the perceiver and appreciator to understand the intimate union of doing and undergoing as it is in the case of the maker. We are given

²¹ Man kunne for eksempel spurt om det at publikum tildeles en skapende rolle i møte med kunstuttrykket, gjør kunstneren overflødig. I dag er det kanskje også like relevant å spørre om det er publikummeren som oppheves i kunstner-rollen – fordi det å skape kreativt innhold eller kulturelle uttrykk, ikke lengre er privilegert de få. Gjennom blant annet demokratisering av offentlige rom og teknologisk utvikling har vi fått en verden av «kunstnere» som ikke lengre trenger et publikum for å legitimere sin skapende aktivitet.

to supposing that the former merely takes in what is there in finished form, instead of realizing that this taking in involves activities that are comparable to those of the creator. But receptivity is not passivity. It, too, is a process consisting of a series of responsive acts that accumulate toward objective fulfillment. Otherwise, there is not perception but recognition. (s. 54)

Igjen er det kanskje interessant å skille mellom erfaringens meningsskapende element, altså iakttakelsen, og det praktiske elementet, altså «doing». For det første tenker jeg at publikums «doing» kan være mer eller mindre kroppslig involvert – altså enten en henvendt oppmerksomhet eller en praktisk deltakelse i handlinger. Det sistnevnte var tilfelle i prosjektet som Marco A. Abarca beskriver i artikkelen «Aula Verde: Art as experience in community-based environmental education» (2010), et kunstprosjekt der publikum/deltakerne, som var tidligere straffedømte, fikk jobb med å utvikle og ivareta et skogsområde «(t)he project participants' dedication and creative engagement in landscaping Aula Verde speak of their role as artists. (...) Aula Verde, the woodland cultivated into a teaching forest, is the work of art that resulted from the participants' artistic engagement with the space» (s. 88). Publikum/deltakerne fikk her altså en estetisk erfaring gjennom å delta i utviklingen av dette skogsområdet. Men det betyr altså ikke at kunstner og publikummer som roller må oppløses i hverandre, for som vi har sett har kunstobjektet, *enten* om det er et maleri *eller* som retningslinjer, strukturer og inspirasjon for arbeid med et skogsområde, uansett en avgjørende rolle i erfaringen. Her kommer kunstnerens kompetanse inn i bilde. Jeg vil utdype dette videre i siste del av kapittel fem.

Ei heller kan iakttakelsen, altså det å være medskapende, reduseres til tolkning, i hvert fall ikke i snever forstand, men må heller forstås som det å gripe erfaringen i sin helhet. For ifølge Dewey (2005) må publikums iakttakelse

...must include relations comparable to those which the original producer underwent. They are not the same in any literal sense. But with the perceiver, as with the artist, there must be an ordering of the elements of the whole that is in form, although not in details, the same as the process of organization the creator of the work consciously experienced. (...) The artist selected, simplified, clarified, abridged and condensed according to his interest. The beholder must go through these operations according to his point of view and interest. In both, an act of abstraction, that is of extraction of what is significant, takes place. In both, there is comprehension in its literal signification--that is, a gathering together of details and particulars physically scattered into an experienced whole. (Dewey, 2005, s. 56)

3.3 Kritikk og forsvar av begrepet estetisk erfaring

Jeg vil avslutte dette kapittelet om estetisk erfaring slik det fremkommer gjennom arbeidet til Dewey (2005), med noen kritiske bemerkninger som, ifølge Shusterman (2000/1997) og Hohr (2012), kan reises mot begrepet, nemlig at det er et psykologiserende begrep som relativiserer kunsten, at det er et begrep uten definisjonskraft, at det er svakt i forhold til avgrensning av kunst mot ikke-kunst, og sist men ikke minst at det gjør kunst til den ideelle erfaringsformen. Men som vi skal se fungerer disse kritiske bemerkningene, i Shustermans og Hohrs gjennomgang av dem, heller som et redskap i en ytterligere definering av begrepet, enn en avvisning av det.

3.3.1 Et subjektiverende og psykologiserende kunstbegrep?

Den første kritiske bemerkningen som Shusterman (2000) legger frem er hvorvidt erfaringsbegrepet generelt og estetisk erfaring spesielt psykologiserer kunsten, eller med andre ord gjør kunsten så subjektiv og privat forankret, «so completely tainted with the private subjectivity of the experiencing subject» (s. 27) at den blir umulig å bestemme eller vurdere ut fra delte eller felles kriterier. Denne kritiske bemerkningen kan sees i sammenheng med at forkjemperne for den analytiske tradisjonen insisterte på at kunst måtte sees som en statisk, avgrenset og autonom størrelse, «as a fully fixed, self sufficient, and inviolable object, a fetishized unity of closure» (Shusterman, 2000, s. 30). Dette måtte ifølge den analytiske estetiske tradisjonen til hvis kunsten skulle kunne vurderes og defineres objektivt. Det må her først og fremst påpekes at Dewey avviser at en estetisk erfaring er utelukkende privat og subjektiv – en slik oppfatning stammer, ifølge Shustermans lesning av Dewey, fra en smal definisjon av erfaringsbegrepet som en «essentially subjective, atomistic sensation or feeling» (2000, s. 27). For som vi har sett er en erfaring et resultat av en interaksjon mellom individet og omverden, med den konsekvens at både individ og omverden virker på hverandre. Videre skjer alle våre interaksjoner med omverden, ifølge Shusterman, gjennom et språk og eller en fysisk tilstedeværelse i en verden som vi deler med andre. En erfaring er altså i sin grunnleggende form delt, for som Shusterman skriver er til og med våre mest private tanker

... always in a language that is shared and public, just as our sensory experience is to some extent since it rests on a physiological but linguistically and culturally inflected «constitution (more or less) common to all normal individuals» in the culture. (2000, s. 28)

Dewey mener også, ifølge Shusterman (2000), at én erfaring står ut fra livsstrømmen for øvrig som noe opphøyet og minneverdig, nettopp fordi den er delt, «heightened experiences are frequently remembered not only *as shared* but *because they are shared*» (s 28).

Dette, at våre erfaringer ikke kan sees som helt subjektive og private fordi de skjer i og gjennom en verden som vi deler med andre, kan vi ytterligere forstå gjennom en sammenligning mellom den analytiske tradisjonen, poststrukturalismen og pragmatismen. Som tidligere nevnt kan den pragmatiske estetikken her gi en interessant og produktiv mellomposisjon mellom den analytiske og den poststrukturalistiske tradisjonen²². For som Shusterman (2000) skriver er poststrukturalismens syn på teksten (eller kunstverket) som åpen, og dermed uten en endelig eller stabil identitet eller mening, sammenlignbart med «pragmatism's ontological insistence on an open, plastic universe to be shaped by human effort» (s. 30), og dens sosio-historiske og erfaringsbaserte forståelse av kunst. Shusterman skriver:

Just as poststructuralism argues that a text's meaning is constantly changing because it is the product of the ever changing context of language, of the interactive play of linguistic relations between it and the other texts (including the embodied textual formations and practices we identify as our reading and writing selves); so Dewey argues that the work's meaning is constantly changing. For it is the product of the ever changing play between the relatively stable art product and the organism and its environing factors, which are both in continual flux. (2000, s. 31)

Men, som vi kan skimte av sitatet over gir ikke Dewey, ifølge Shusterman (2000), seg helt over til relativismen. Pragmatistene er altså mindre ekstreme enn poststrukturalistene i avvísningen av kunstproduktets, og/eller det erfarende individets, identitet, avgrensning og selvtilstrekkelighet, «for once these notions are pragmatically interpreted as flexible and functional rather than foundational, there is no reason not to employ them» (Shusterman, 2000, s. 31). Poenget er jo, som vi har vært inne på tidligere, at innenfor pragmatismen så kan enhver mening og tolkning, ethvert begrep og enhver teori, brukes så lenge det er hensiktsmessig og frembringende for praksis.

²² Det må i denne forbindelse kort nevnes at den poststrukturalistiske tradisjonen oppstod i Frankrike på 1960-tallet, og er knyttet til arbeidet til de franske filosofiene Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean-François Lyotard og Roland Barthes. Pragmatismen var altså tidligere ute enn postmodernismen med å motsette seg ideen om kunst som en statisk, avgrenset og autonom størrelse. Poststrukturalismen må for øvrig sis å springe ut fra, og eller ha sitt utgangspunkt i, den kontinentale filosofiske tradisjonen.

3.3.2 Flyktig og fattig på forklaringsevne

En annen kritisk bemerkning er at estetisk erfaring som begrep er flyktig og dermed unnviker begrepsmessig bestemmelse. Shusterman (2000) skriver at begrepet estetisk erfaring ifølge kritikerne er «too slippery to have much explanatory power» (s.55), og at Dewey (2005) selv bidrar til en slik oppfatning gjennom å fremmer to ulike syn på muligheten for begrepsmessig bestemmelse av estetisk erfaring i *Art as experience*. På den ene siden bruker Dewey, ifølge Shusterman (2000) boken til en lang og detaljert diskusjon av den estetiske erfaringens ulike kvalitetskriterier – en redegjørelse jeg forsøksvis har presentert i første del av dette kapittelet (3.1 og 3.2). Shusterman skriver at Dewey, på den andre siden, hevder at begrepet ikke kan fanges gjennom slike kriterier, dette på grunn av begrepets umiddelbare karakter. Dette bekreftes i det Dewey (2005) skriver at «what is not immediate is not esthetic» (s. 123) og at begrepet estetisk erfaring derfor ikke på en tilstrekkelig måte kan fanges inn av språket og eller begreper, for det «cannot be described nor even be specifically pointed at – since whatever is specified in a work of art is one of its differentiations» (s. 200).

Shusterman (2000) skriver seg enig i kritikken om at estetisk erfaring på grunn av dette er et vanskelig begrep å bruke i analyse og kategorisering. Men han mener at kritikken er feil innstilt, fordi spørsmålet om hvorfor vi skal definere kunst som estetisk erfaring ikke egentlig kan berøres av begrepets «explanatory poverty» (Shusterman, 2000, s. 47). Grunnen til dette er at denne kritikken ikke tar inn over seg at pragmatismen har forbedret erfaring og ikke analyse og kategorisering som mål; «Dewey's answer depends on reconceiving philosophical definition and theory in distinctly pragmatist fashion, as aimed not primarily at the resolution of abstract philosophical puzzles but at bringing us closer to achieving more and better concrete goods in experience» (Shusterman, 2000, s. 57). Dette har jeg allerede vært inne på i kapittel to av denne teksten, og jeg vil utdype det videre i forhold til forholdet mellom teori og praksis i den pragmatiske estetikken i neste avsnitt.

3.3.3 Skal kunstbegrepet fange inn og definere eller generere og utvikle?

I og med at begrepet om estetisk erfaring er vanskelig å avgrense fra ikke-estetiske erfaringer kan det videre, ifølge Shusterman (2000), kritiseres for å være lite egnet for å skille kunst fra ikke-kunst (s. 28). Og ved å definere kunst som estetisk erfaring utfordrer Dewey en tradisjonell verksforståelse – hans begrep kan dermed kritiseres for å være tåkeleggende heller enn produktivt (Shusterman, 2000). Men Shusterman besvarer denne kritikken ved,

først, å igjen vise til at man må ta i betraktning at Deweys mål ikke først og fremst var å definere kunst på en ny og bedre måte, men å sørge for forbedrede estetiske erfaringer, «Deweys's prime aim (...) is not to effect a global reclassification of art but to promote greater aesthetic experience» (2000, s. 58). Videre nyanserer Shusterman kritikken ved å skrive at Dewey ikke ønsket en global reklassifisering av kunst som begrep, men heller en større åpenhet for hva kunst kan være, altså som «a persuasive rhetorical tool to get us to focus on the experiential dimensions of art and to appreciate the aesthetic value of what is not so classified but could be» (2000, s. 58). Som eksempel på det Shusterman mener er interessante grensefenomener til kunst, og burde kunne bli vurdert inn under kunstbegrepet, trekker han frem populærkultur, og det han kaller «the art of living» eller «the ethical art of fashioning one's life» som jeg forstår som ulike former for selvforståelse og -utvikling – både kroppslig og mentalt. Jeg vil tillegge at estetisk erfaring muliggjør inkludering av praksiser som vanligvis forbindes med pedagogikk, altså en utvidelse av kunstbegrepet til å inkludere praksiser der publikum i større grad er skapende selv. Dette vil jeg diskutere i kapittel fire og fem.

For å sette kritikken inn i et større perspektiv, og vise frem fordelene ved begrepet estetisk erfaring, holder Shusterman (2000) Deweys definisjon opp mot andre historiske og samtidige måter å definere kunst på. Shustermans skriver at han med dette ønsker å diskutere forutinntatte misoppfatninger om forholdet mellom kunsten og kunstdefinisjoner/begreper, da han mener at «the aims of theory and definition have been misconceived and could be profitably altered to serve art better» (2000, s.34).

De første kjente definisjonene av kunst har vi, ifølge Shusterman (2000) fra antikken, nærmere bestemt fra Platons skrifter. Målet med disse var å definere kunstens essens, noe som ble sett på som et viktig oppdrag for filosofien. Men som Shusterman skriver ønsket ikke Platon primært å oppnå større teoretisk klarhet gjennom å definere kunst som etterligning, eller *mimesis*, men å kontrollere, begrense og få folk til å mislike, og gjennom dette befeste filosofiens overordnede posisjon:

(i)ndeed, art's definition was crucial to philosophy's own generation and self-formation. For philosophy arose in ancient Athenian culture by aggressively defining itself in contrast to art as the source of superior wisdom, as the highest pursuit, which could afford not only the best guidance but the noblest and most intense joys of contemplation (2000, s. 35).

Mange filosofer har senere, på andre måter og med andre motivasjoner, å definer kunstens essens. Men ifølge Shusterman (2000) mislykkes disse kunstteoriene – enten de er bygget på begreper som mimesis, uttrykk, form, spill eller symbol – fordi de ikke kan unngå å bli enten for smale eller for brede, for «(l)ike imitation, the features of expression, play, form, and symbol were clearly not features peculiar to art; nor did they singly or collectively account for all of art's important traits» (s. 37).

Shusterman (2000) skriver at mange av de kunstteoretiske retningene som vokste frem ut over 1900-tallet, av den grunn avfeide muligheten for å definere kunstens essens overhodet. Isteden har de, veldig kort forklart, besvart spørsmålet om hva kunst er, gjennom å referere til kunstens institusjoner (Morris Weitz), kunsthistorie (Arthur Danto) eller kunstnerisk praksis (Wolterstorff og Carroll). Det å si at ulike former for tilknytning til kunstverdenen er definerende for om noe er kunst eller ikke, blir ifølge Shusterman en internalisert og sirkulær argumentasjon, som fjerner kunsten fra å bli kritisk behandlet i en større offentlighet og bidrar til en økende distansering fra «folk flest». For eksempel skriver Shusterman, i relasjon til det å bruke praksis som definerende for hva som er kunst at

(t)his total interiorization of values does not explaining the source of practice's value as a whole, nor does it really account for the goodness of its internal goods and standards. For to say they are good because the practice so defines them seems transparently circular (2000, s. 46).

Slik Shusterman (2000) ser det har Deweys begrep om estetisk erfaring, og den naturalistiske og somatiske retningen som hans estetiske teori anlegger, i lys av dette, noen åpenbare fordeler. Selv om den estetiske erfaringen ikke er mulig å presist definere eller bestemme teoretisk, gir den oss en normativ forankring gjennom det at den er «directly impressed on our senses and imagination with an often overwhelming power» (Shusterman, 2000, s. 48), i motsetning til det som er tilfelle når vi definerer kunst ut fra dens institusjoner, historie eller praksiser. Videre evner estetisk erfaring som begrep å fange kunstens viktigste aspekter uten å bli begrenset av at definisjonen er for smal eller for bred, ved å «highlighting what most matter in art, so as to increase art's appreciation, even if that means also recognizing art outside its traditionally chartered domain» (Shusterman, 2000, s. 47).

Som en måte å oppsummere diskusjonen om hva estetisk erfaring har å tilby i relasjon til andre kunstdefinisjoner, vil jeg vise til hvordan Shusterman, i artikkelen «The End of Aesthetic Experience» (1997) plasserer begrepet ut fra tre akser. Shusterman (1997) spør

først hvor vi kan plassere estetisk erfaring på en akse mellom kunst som et evaluerende og kunst som et objektivt nøytralt begrep, «intrinsically honorific or instead descriptively neutral» (s. 32), altså mellom et begrep ladet med verdivurdering og et som påberoper seg å være objektivt nøytralt. Ifølge Shusterman mener Dewey at man ikke bare kan forvente at kunst per definisjon gir estetisk erfaring, men at estetisk erfaring en måte å bedømme eller evaluere erfaringene på – altså jo dypere og bredere erfaring individet får, jo bedre kunst. Den neste aksene Shusterman trekker opp er mellom kunst som sanselig og fenomenologisk forankret versus kunst basert på tolkning (1997, s. 32). Har kan jeg minne om at av Shustermans hovedpoenger er at Dewey tenker at estetisk erfaring må være mer enn tolkning – ellers ville vel ikke kunst vært noe menneskene strebet etter? For å understreke dette poenget beskriver Shusterman forskjellen på en cyborg og et menneskets erfaring av et kunstuttrykk. For selv om cyborgen, med sin enorme informasjonsbehandlingskapasitet, nok hadde kommet til en dypere og bredere *tolkning* av kunstuttrykket, er det andre dimensjoner, ikke like fullt mulig å beskrive, som gjør at menneskets *erfaring* er dyp og bred. Den tredje og siste aksene Shusterman trekker opp er mellom kunst som et begrep hvis funksjon er transformativ, altså å revurdere og utvide estetikkens felt, og kunst som et demarkasjonsprinsipp, altså med mål om å definere, avgrense og forklare «the aesthetic status que» (1997, s. 32). Av det som hittil er skrevet i dette kapittelet blir det tydelig at estetisk erfaring ikke har sin styrke som demarkasjonsprinsipp, men heller, som jeg med referanse til Shusterman har gjentatt flere ganger allerede, å promotere bredere og dypere erfaringer gjennom nettopp retenke og videreutvikle kunstens felt. Dette bringer oss over til den siste kritiske bemerkningen.

3.3.4 Kan kunst være en ideell livsform?

I forbindelse med den over nevnte kritikken av at begrepet estetisk erfaring ikke i tilstrekkelig grad gjør det mulig å trekke et skille mellom kunst og ikke-kunst, kan nok en bemerkning nevnes. Hohr (2012) anerkjenner Deweys prosjekt med å reintegrere kunsten i livet for øvrig. Samtidig mener han at denne integreringsoperasjonen fører med seg et stort problem, nemlig det at Dewey, med begrepet estetisk erfaring gjør kunst til den ideelle erfaringsformen, og kunsten er den ideelle formen for liv:

The strength of this concept is that art is theoretically re-integrated into life, art being an intensified and fulfilling mode of living. The cost of this operation, however, is considerable, namely that art cannot be thought of as a distinct realm of activity and meaning and that, consequently, the relationship between art and everyday life is blurred. To put it differently, art is not the ideal mode of living. (s. 27)

Hohr (2012) beveger seg her inn på hvilke konsekvenser det å definere kunst som estetisk erfaring har, ikke bare for kunsten, men også for andre livsområder. Som eksempel trekker han frem at skolemessig læring og andre aktiviteter der resultatet kommer i form av ytre mål heller enn erfaringene i seg selv, altså «activities wich are mediated by statements», ikke kan sies å kvalifiserer som erfaring, og han skriver at det er «difficult to see how scientific and philosophical experience is possible or even how pupils' school activities could generate experiences» (Hohr, 2012, s. 27).

Er Hohr (2012) her inne på et problem ved å definere kunst som estetisk erfaring, som ikke kan besvares gjennom Shustermans (2000) imøtegåelse av de overnevnte kritiske bemerkningene? En kilde til kritikk av Deweys definisjon av kunst som estetisk erfaring er jo, ifølge Shusterman, at begrepets tiltenkte funksjon misforstås og eller oversees. Shusterman skriver at vi må vi huske rollen og funksjonen teori, og dermed også et kunstbegrep, har innenfor pragmatismen som filosofisk tradisjon – altså at teori ikke er overordnet praksis innenfor den pragmatiske estetikken. Dermed ligger begrepets funksjon, slik Shusterman ser det, i dets evne til å generere endring i retning forbedret erfaring, og ikke bare bekrefte det bestående gjennom bedre kategorier og definisjoner. For som Shusterman (1997) skriver er estetisk erfaring som *teoretisk kunstdefinisjon* «hopelessly inadequate» (s.33). Men selv om denne påpekningen av hva Dewey, ifølge Shusterman (2000 og 1997) synes å prøve på ved å etablere estetisk erfaring som den pragmatiske estetikkens hovedbegrep, synes den ikke å kunne besvare problemene som Hohr (2012) bemerker at følger når kunst opphøyes til den ideelle livsformen. Grunnen til dette er nok at, som jeg allerede har nevnt, Shusterman (2000) ikke ser noe problem ved både å beholde kunst som et eget domene «high-art», samtidig som man ser kunst som en måte å leve på. Og det er nettopp dette – kunst som en livsform – Shusterman utvikler gjennom sitt eget bidrag til å videreutvikle den pragmatiske estetikken, nemlig som somaestetikk. Veldig kort definerer Shusterman somaestetikk som en disiplin som avviser den tradisjonelle filosofiens fordommer mot kroppen, samtidig som den tilbakekaller (eller gjenoppliver) dens sentrale mål om kunnskap, selvinnsikt, og søken etter rett handling og det gode liv:

Somaesthetics can be provisionally defined as the critical, meliorative study of the experience and use of one's body as a locus of sensory-aesthetic appreciation (aisthesis) and creative self-fashioning. It is, therefore, also devoted to the knowledge, discourses, practices, and bodily disciplines structure such somatic care or can improve it. (2000, s. 267)

Hohr (2012) foreslår på sin side en annen måte å arbeide seg ut av dette problemet på, nemlig gjennom en oppdeling av erfaringsbegrepet i tre ulike former for erfaring, nemlig «conceiving», «feeling» og «enlivening», som jeg har oversatt til begrepsliggjøring, følelse og opplevelse, der opplevelse representerer den spesifikt estetiske erfaringsformen i det at den er «mediated by form, aesthetic utterances» (s. 26). Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel fem, der jeg ser på mulighetene og begrensningene som ligger i det at forbedret erfaring er et delt kunstnerisk og pedagogisk mål. Neste kapittel begynner imidlertid med en redegjørelse av feltet scenekunst for barn og unge i Norge i dag, som grunnlag for et forsøk på å se hvordan den pragmatiske estetikken kan være et verdifullt utgangspunkt for teori om og produksjon av scenekunst for nettopp barn og unge.

4 Scenekunst for barn og unge i lys av dimensjonene autonom og heteronom

Hittil i denne teksten har jeg redegjort for og drøftet en pragmatisk estetikk og begrepet estetisk erfaring slik dette fremgår gjennom Dewey og Shustermans arbeider. I dette og neste kapittel, altså kapittel fire og fem, vil den pragmatiske estetikken bli brukt som grunnlag for å svare på den andre delen av min problemstilling, slik den ble presentert i tekstens innledning, nemlig om og i så fall hvordan estetisk erfaring kan være et interessant begrep for utvikling av teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge.

Som jeg redegjør for i underkapittel 4.1, synes det som om dette feltet scenekunst for barn og unge preges av en dikotomisk forståelse av kunst og pedagogikk, der, satt på spissen, det scenekunsthøgskolefaglige opphøyes mens det pedagogiske avvises som instrumentalitet. Med bakgrunn i pedagogisk teori og filosofi finner jeg dette underlig og uproduktivt for diskusjonen om og i produksjonen av scenekunst for denne målgruppen. Kan mangelen på interesse og forståelse for hva pedagogiske refleksjoner og perspektiver kan tilføre scenekunsten for barn og unge, henge sammen med hvordan man forstår forholdet mellom forestilling og publikum? Og kan dette forholdet mellom forestilling og publikum belyses gjennom å se på scenekunstens autonome og heteronome dimensjon?

Kapittelet starter med et blikk på hvordan forholdet mellom kunst og pedagogikk tilsynelatende blir forstått innenfor feltet scenekunst for barn og unge i Norge i dag. Videre vil jeg se hvordan et dikotomisk forhold mellom kunst og pedagogikk mer eller mindre overlapper med en annen dikotomi, nemlig mellom en autonom og en heteronom kunstforståelse, og at anerkjennelsen av scenekunstens heteronome dimensjon er en forutsetning for å inkludere pedagogiske perspektiver og refleksjoner i det kunstneriske arbeidet. Dimensjonen autonom/heteronom vil jeg i neste omgang bruke som analyseverktøy når jeg ser på tre estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum. Jeg vil avslutte kapittelet med å argumentere for at den pragmatiske estetikken kan sees som en fjerde estetisk posisjon, og dermed også en fjerde måte å forstå forholdet mellom forestilling og publikum på, og at denne posisjonen kan ivareta *både* en autonom og en heteronom dimensjon i scenekunsten.

4.1 Fanget i en dikotomi mellom kunst og pedagogikk?

Som nevnt i denne tekstens innledning har utviklingen og vurderingen av feltet scenekunst for barn og unge i Norge i dag, i stor grad har funnet sted innenfor og eller i relasjon til skolen eller barnehagen som kontekst. Dette kan, som vi har sett, blant annet begrunnes i og med etableringen av Den kulturelle skolesekken (DKS) på begynnelsen av 2000-tallet og Norsk kulturråds ulike satsninger på kunst for barn og unge. Disse ordningenes satsning på barnepublikummet har videre ført til en økning både i antall og mangfold av scenekunstproduksjoner for barn og unge, samt økt refleksjon rundt hva scenekunst for denne målgruppen kan være.

Til tross for økt refleksjon og produksjon, og til tross for at utviklingen i stor grad har funnet sted innenfor eller i relasjon til en pedagogisk kontekst, synes feltet scenekunst for barn og unge å være fanget i en problemstilling – nemlig om det å jobbe med scenekunst for barn og unge er kunst eller pedagogikk. Hovik og Nagel (2017) beskriver dette som en grunnleggende spenning i feltet scenekunst for barn og unge, «(k)unst for barn opererer i et spenn mellom synet på kunst som en autonom praksis og den sosiale virkeligheten som kunsten utspiller seg innenfor, og i dette spennet oppstår spørsmålet om hva som er viktigst: kunsten eller barna» (s. 20). Pettersen skriver i artikkelen «Integrert didaktikk – et utvidet dramaturgibegrep» (2014) at «diskursen tilknyttet kunst for barn og unge preges av et dikotomisk forhold mellom didaktikk og kunst/formidling: noen lager kunsten (estetikken) mens andre sørger for å finne et relevant publikum og nå dem med dette (didaktikken)» (s. 95). Nagel (2018) skriver at motsetningen mot kunst og pedagogikk tilsynelatende oppleves som problematisk av scenekunstheltets aktører, «motsetningen mellom de to disiplinene blir beskrevet som en utfordring for både den praktiske utøvelsen og for resepsjonen av kunst» (s. 27). I artikkelen «Feltet barn og teater. Innspill til feltforståelse og historieskrivning» (2014) viser Rasmussen (2014) at en slik dikotomi, mellom det han kaller en kunstautonom og en pedagogisk-instrumentell diskurs, kan gjenfinnes i barneteaterets historie – der dramapedagogikkens strategiske instrumentalisme settes opp mot teaterfeltet spesielt og dominerende estetiske tenkning generelt. Rasmussen (2014) skriver at denne måten å fremstille feltet barn og teater på «har som bakteppe en kulturell dikotomi mellom kunst og pedagogikk, det estetiske og det sosiale» (s. 59) noe han mener er «sneversynt og reduserende» (s. 59).

Skepsisen mot pedagogikk og omfavnelsen av kunsten er også tydelig formulert i rapporten *NM i Kunstløft* (Haugsevje, Heian & Hylland, 2016) – en rapport om prosjektet Kunstløftet²³ skrevet på oppdrag fra Norsk kulturråd. Forfatterne beskriver av feltets (her representert gjennom både Kunstløftets ansatte og kunstnere som mottok støtte fra ordningen) rådende holdning til scenekunst for barn og unge, synes å kunne oppsummeres gjennom to stikkord – «kompromissløs, men relevant» (s. 28). Haugsevje et al. (2016) skriver:

Selv om fagutvalget skal være kompromissløst på kvalitet og kreve like høyt nivå som dersom målgruppa hadde vært voksne, kreves det av prosjektene at de skal forholde seg til barn og/eller unge som målgruppe. Det er med andre ord viktig å skille mellom pedagogisk og relevant. Her skal man ikke produsere kunst som har et annet formål enn seg selv. Samtidig skal det finne sted en eller annen form for tilpasning, tilrettelegging, hensynstakning eller i det minste en bevissthet omkring at kunsten skal røre ved noe som er relevant for barn og unge. (s. 31)

I det overnevnte blir dikotomien kunst og pedagogikk indirekte erkjent som problematisk, og den foreslås løst som et kompromiss der pedagogikk erstattes med relevans. Dette finner jeg både underlig og interessant, for hva legges her egentlig i begrepet relevans til forskjell fra pedagogikk? Måten prosjektene er forsøkt gjort relevante på er, ifølge Haugsevje et al. (2016), blant annet ved å bruke former og formidlingsgrep som skal appellere til de unge, ved å hente tematikk fra de unges livsverden, eller ved å tilrettelegge «voksenteamaer» til et barnepublikum. For meg synes dette å være en reduserende i forhold til hva pedagogikken som perspektiver og refleksjoner kan bidra med.

4.1.1 Hvorfor er feltet scenekunst for barn og unge preget av en slik dikotomi?

Hvorfor denne skepsisen til hva pedagogiske perspektiver og refleksjoner kan tilføre det kunstneriske arbeidet med scenekunst for barn og unge? Svaret kan, for det første, som eksempelet over indirekte viser, ligge i en reduserende forståelse av pedagogikk som teori og filosofi, og en medfølgende des-interesse for å utforske hva pedagogiske perspektiver og refleksjoner kan bidra med. En slik påstand kan jeg finne støtte for blant annet i artikkelen «Kunstmøter og læring» (2014), der Katrine Heggstad skriver at «spørsmålet om læring har en tendens til å lukke heller enn å åpne blikket mot det kunstmøtet man har deltatt i» (s. 37).

²³ Kunstløftet (2008-2015) var et prosjekt som både delte ut midler til kunstnere som ønsket å jobbe med barn og unge som målgruppe, men også gjennomførte ulike seminarer og konferanser, og gav ut artikler, aviser og publikasjoner. Målet var å øke kvaliteten og statusen på kunsten for denne målgruppen (Norsk kulturråd, 2015).

Men dikotomien kunst og pedagogikk kan kanskje også sees i sammenheng med den manglende prestisjen feltet scenekunst for barn og unge har hatt i et historisk perspektiv. Kulturpolitikken definerte ikke barn og unge som en egen målgruppe før på 1960-tallet (Haugsevje et al., 2015). Haugsevje et al. (2015) skriver dessuten at Norsk kulturråds mål om å øke statusen til kunst for barn og unge, hviler på premisser om at det finnes et statushierarki mellom ulike kunstnere/kunstverk/kunstneriske uttrykk, og at «kunst for barn og unge har lav prestisje» (s. 13) sett i relasjon til dette. Haugsevje et al. skriver videre, med referanse til kulturforskerne Hylland et al. og sosiologen Pierre Bourdieu, at dette statushierarkiet også må knyttes til et ideal om at kunsten skal være fri, autonom og egendefinert: «Kunsten skal ikke ha andre formål enn seg selv, den skal være autonom. Og det er ut fra forestillingen om autonomi at kunstfeltet forvalter anerkjennelse og prestisje» (2015, s. 14). Skepsisen for pedagogikk kan på denne måten knyttes til en forståelse av kunsten som autonom, for «når kunstens formål ikke lengre er bare kunstneriske (...) er kunsten ikke lenger fri. For eksempel kan en målsetting om at kunst skal produseres for å nå ut til barn og unge, sees på som en trussel for kunstens autonomi» (Haugsevje et al., 2015, s. 14).

4.1.2 En autonom versus en heteronom kunstforståelse

Dikotomien kunst versus pedagogikk kan altså si å delvis overlappe med en dikotomi mellom en autonom og en heteronom kunstforståelse. Haugsevje et al. (2015) skriver at «(m)ens den autonome kunsten er basert på prinsippet om kunst for kunstens skyld, er den heteronome kunsten iblandet andre felts verdier og logikker» (s. 14). En forståelse av kunst som heteronom kan kort forklares som ett tankesett der kunsten til en viss grad er bestemt eller styrt av ytre forhold, eller som performance- og kunstteoretikeren Shanon Jackson skriver det i boken *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* fra (2011) «the condition of being governed by an external rule» (s. 140). Det kan altså bety at man lar kunsten påvirkes av den konkrete sosiale, kulturelle og eller institusjonelle konteksten den utspiller seg innenfor, men også situasjoner og tematikker som utgjør hverdagen til publikum.

Rasmussen (2014) skriver at kunst, innenfor en vestlige estetisk-filosofisk tradisjon, har vært preget av en autonomt kunstforståelse:

... fra Hegel og Kant til Adorno, forstås et heteronomt fenomen som et som er styrt av noe utenfor fenomenet og som derfor symboliserer mening ut over fenomenet selv. I

motsetning settes kunsten som et autonomt fenomen som er selvstyrt, som står under egne lover og som symboliserer ingenting ut over seg selv. s. 60

Vi kan her se en parallell til opposisjonen mellom den analytiske estetiske tradisjonen forståelse av kunsten som «ubrukelig», og instrumentalismen i den pragmatiske estetiske tradisjonen, som var jeg inne på i kapittel to i denne teksten. En pragmatisk estetikk må altså sies å ta utgangspunkt i en heteronom kunstforståelse. Dette vil jeg komme tilbake til i neste underkapittel.

Rasmussen (2014) skriver at den autonome kunstforståelsens dominans har gjort det enkelt å sidestille de ikke-autonome kunstpraksisene eller kunstuttrykkene med ikke-kunst. Dette skaper og opprettholder det unødvendige og til dels også kunstige skillet mellom kunstautonom og en pedagogisk-instrumentell diskurs. Mot denne dikotomien mellom autonom og heteronom, kunst og ikke-kunst, argumenterer Rasmussen (2014) derfor for at scenekunst for barn og unge trenger både «en heteronom og en autonom dimensjon» (s. 61).

Rasmussen (2014) skriver for øvrig på at måten man forstår kunst på må gi gjenklang i en samtidig samfunnsmessig selvforståelse. Han skriver at det autonome kunstbegrepet tilhører en «estetisk diskurs fra et monokulturelt europeisk attenhundretall, som i dagens multikulturelle virkelighet stadig understøtter det dominerende kulturpolitiske fokuset på kunstformidlingen og på forståelsen av barneteater som de sertifiserte og kvalifiserte voksnes formidling av kvalitative kunstverk for barn» (Rasmussen, 2014, s.)

Oppsummert vil jeg si at feltet scenekunst for barn og unge er preget av en dikotomisk forståelse av forholdet mellom kunst og pedagogikk, og at denne forståelsen delvis overlapper med en autonom og en heteronom kunstforståelse. Med andre ord, hvis feltet scenekunst for barn og unge skal anerkjenne og inkludere pedagogiske refleksjoner og perspektiver, må de også vedkjenne at scenekunsten har en heteronom dimensjon – *fordi* dette medfører en forflytning av fokuset fra kunstobjektet isolert til forholdet mellom kunstobjektet og publikum. Kan dimensjonene autonom og heteronom dermed brukes som et analyseverktøy for å se på hvordan ulike forståelser av forholdet mellom kunstobjekt og publikum åpner eller lukker for inkludering av pedagogiske perspektiver og refleksjoner? Dette vil jeg utforske i neste underkapittel.

Som en overgang til neste kapittel vil jeg, gjennom et eksempel, vise hvordan en dikotomisk forståelse mellom kunst og pedagogikk kan slå ut i praksis. I artikkelen «See Me! A Discussion on the Quality of Performing Arts for Children Based on a Performative Approach» (2013) argumenterer Nagel for at scenekunsten må ha et kvalitetsbegrep som inkluderer barnepublikummets reaksjoner. Med det mener hun at bevissthet om barn og unges måte å være publikum på i møte med ulike former for teater, burde avstedkomme refleksjoner rundt hvordan dette skal imøtekommes av de utøvende kunstnere på scenen. For eksempel har barna som brukes som eksempel i Nagels artikkel tilsynelatende behov for noe annet enn det den konvensjonelle teaterpublikumsrollen åpner for:

Whilst the children act as they are wont to, calling out and physically engaging in the performance, in what could perhaps be called the audience style children's theatre, the dancers, however, are bound to the genre conventions, in which audience feedback does not affect the stage performance directly and the proceedings of the performance are restricted to the stage and are not in dialogue with the auditorium. The question that begs asking, then, is what such a dissonance involves for our understanding of the quality of the performance. (s. 169)

En manglende anerkjennelse av scenekunstens heteronome dimensjon, og den medførende manglende refleksjon over forholdet mellom forestilling og publikum, resulterer altså her i at utøverne *ikke* tar inn over seg barns måte å være publikummere på, verken på et komposisjons- eller på et utøverbemessig plan. Dermed skapes det Nagel (2013) i artikkelen beskriver som en «dissonans», mellom forestillingens form og publikum væremåte (publikumsstilen) som verken tjener kunstuttrykket eller barnepublikummets erfaring (Nagel, 2013). Nagels artikkel blir med det et argument for at dikotomien kunst og pedagogikk oppløses til fordel for et kvalitetsbegrep som tar inn over seg scenekunstens heteronome dimensjon, og dermed anerkjenner hvem publikum er.

4.2 Ulike estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum, sett i lys av dimensjonene heteronom og autonom

I sin doktoravhandling *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere* (2010) presenterer Böhnisch (2010) tre ulike teoretisk-metodiske tankesett som impliserer tre ulike måter å forstå forholdet mellom kunstobjekt og publikum, her forestilling og publikum, på – nemlig en verkorientert posisjon, en resepsjonsorientert posisjon, og til sist en performativ posisjon.²⁴ Perspektivene er Böhnischs (2010) forsøk på å formulere og systematisere hvilke ulike kunstsyn eller estetiske posisjoner som er operative i scenekunstheltet samtidig. Jeg vil i det følgende underkapittelet gi en kort presentasjon av de tre, hvor jeg reflekterer over hvordan disse kan forstås i relasjon til dimensjonene autonom og heteronom som jeg redegjorde for i forrige underkapittel (4.1). Videre vil jeg se på om de ulike estetiske posisjonene åpner eller lukker for å arbeide seg ut av og forbi dikotomien mellom kunst og pedagogikk, med andre ord om de muliggjør en integrering av pedagogiske refleksjoner og perspektiver i den kunstneriske prosessen. Kan den pragmatiske estetikken sees som en fjerde posisjon i denne sammenhengen?

4.2.1 En verksorientert posisjon

Böhnisch (2010) presenterer den første av de tre teoretisk-metodiske tankesettene som en posisjon der forestilling og publikum sees som helt adskilte størrelser, altså «forestillingen som et ferdig produkt og publikum som mottaker av et avsluttet verk» (s. 80). Innenfor en slik verksorientert posisjon er det altså et klart skille mellom forestillingen og publikums reaksjoner på og resepsjoner av denne, og forestillingen oppfattes som en isolert og avsluttet størrelse som ikke forandres i møte med ulike publikummere og kontekster (Böhnisch, 2010). Vi kan se at kunstobjektet her tenkes som en autonom størrelse, og at scenekunstens heteronome dimensjon ikke anerkjennes.

²⁴ Vi snakker her om tre ulike posisjoner, orienteringer eller tankesett. Det at de omtales som posisjoner understreker at disse er noe man aktivt kan innta eller endre. Som analytiske perspektiver er disse «mulig å anlegge på all kunst» (Nagel, 2018, s. 65). Man må i den forbindelse være klar over at med de ulike posisjonene så er det noe man får og noe man mister.

I relasjon til denne estetiske posisjonen blir pedagogikk et spørsmål om hvilke forkunnskaper, for forståelser, kulturell og eller sosial kompetanse/kapital publikum må ha for å kunne erfare forestillingen på riktig måte. Altså må pedagogiske refleksjoner og perspektiver behandles eksternt til forestillingen, med mål om at publikum skal kunne erfare den på kunstuttrykkets egne premisser. Pedagogikk blir dermed omtrent ensbetydende med tilrettelegging eller formidling. Det å inkludere pedagogiske refleksjoner og perspektiver i det kunstneriske arbeidet ville, i og med at scenekunsten heteronome dimensjon ikke anerkjennes, gjort forestillingen til ikke-kunst. Med andre ord sees kunst og pedagogikk, ifølge den verksorienterte estetiske posisjonen, som en dikotomi. For, som Böhnisch (2010) bemerker, tenkes påvirkning innenfor dette perspektivet bare i én retning, nemlig fra forestilling til publikum, og publikum blir dermed oppfattet som en passiv mottaker. På innsiden av den kunstneriske prosessen er det teaterteksten, iscenesettelsen, eller med andre ord kunstobjektet, som står i sentrum (Böhnisch, 2010).

Den verksorienterte posisjonen kan, ifølge Böhnisch (2010), relateres til en semiotisk og strukturalistisk orientert retning innen teatervitenskapen. Den har også likheter med det jeg, med referanse til Shusterman (2000), i kapittel to av denne teksten beskriver som en analytisk estetiske tradisjon, både i forhold til at forestillingen tenkes som en autonom størrelse, men også i det at kunst ikke i utgangspunktet er åpent og tilgjengelig for alle (i motsetning til Deweys naturalisme).

4.2.2 En resepsjonsorientert posisjon

Med det andre tankesettet flyttes fokus fra kunstobjektet til publikum, for som Böhnisch (2010) skriver tenkes publikum ifølge den resepsjonsorienterte posisjonen som kritiske og kreative medskapere av forestillingen. Her forstås publikum altså som en aktiv heller enn passiv part, i og med at «verket blir sett på som uavsluttet når det blir presentert for et publikum» (Böhnisch, 2010, s. 83). Forestillingen fullføres i og gjennom publikums kreative resepsjon, og den flyttes dermed, som Böhnisch beskriver det, fra scenen til mottakerens hode. Dette betyr imidlertid ikke at forestillingen i seg selv forandres fra gang til gang, for medskapningen skjer som sagt inne i publikums bevissthet. Altså kan man si at den resepsjonsorientert posisjonen «utelukkende fokuserer på tilskuerens bidrag som er mer eller mindre usynlige under selve forestillingen» (Böhnisch, 2010, s. 85). Den resepsjonsorienterte posisjonen forstår kunsten som heteronom i det at den faktisk virker i verden, politisk og eller

sosialt, gjennom publikums resepsjon. Men samtidig opprettholdes selve forestillingen som en autonom størrelse, som verken påvirkes av konteksten det realiseres i eller publikums aktive tilstedeværelse.

Innenfor en slik posisjon blir det pedagogiske spørsmålet *ikke* hvordan publikum skal dannes til å tolke forestillingen på riktig måte, men heller hvordan en hensiktsmessig holdning, resepsjonsmåte eller metode, kan støtte publikum i deres medskapende tolkning. Altså må de pedagogiske refleksjonene og perspektivene sette publikum heller enn forestillingen i forgrunnen, men de forblir likevel også her eksterne. På innsiden av den kunstneriske prosessen er det fremdeles iscenesettelsen, som en konstant, som er i fokus (Böhnisch, 2010, s. 84). Kunstnerne som følger en slik estetisk posisjon er opptatt av *at*, ikke hvordan, forestillingen virker i verden gjennom publikums resepsjon – altså er pluralisme og åpenhet en filosofisk og estetisk heller enn en pedagogisk problemstilling. Konklusjonen blir at også her opprettholdes en dikotomi mellom kunst og pedagogikk.

Den resepsjonsorienterte posisjonen er ifølge Böhnisch (2010) inspirert av en litteraturvitenskaplig resepsjonsetetikk. Med referanse til Shusterman (2000), slik jeg redegjorde for hans syn på den pragmatiske estetikken i kapittel 2, kan posisjonen kategoriseres som hermeneutisk, altså som del kontinentale estetiske tradisjonen. Dette stemmer overens med hvordan Fischer-Lichte (2008) beskriver resepsjonsetetikken, som en posisjon «allowing the recipients to perform their hermeneutic operations» (s. 161), uten at dette påvirker verkets karakter som et objekt eller en «ting».

4.2.3 En performativ posisjon

I motsetning til dette oppfattes publikum innenfor den performative posisjonen, som «hørbar og synlig bidragsyter» (Böhnisch, 2010, s. 86). Forestillingen sees her, ifølge Böhnisch (2010), som en dynamisk og kompleks prosess som utfolder seg i møtet mellom utøverne og publikum, og forestillingen får dermed karakter av en hendelse (Böhnisch, 2010). Böhnisch (2010) skriver at innenfor denne posisjonen ses publikum som medskapende gjennom sin fysiske tilstedeværelse, altså som «en aktiv bidragsyter, særlig gjennom sin kroppslige tilstedeværelse» (Böhnisch, 2010, s. 86) Dette bekreftes av Fischer-Lichte (2008), som skriver at det spesifikke ved den performative estetikken nettopp er dens natur som «event» – altså som en hendelse – der alle som er tilstede blir medskapende i situasjonen. I tråd med

den performative posisjonen kan altså ikke forestillingen kan altså sies å være en konstant, men varierer i møte med ulike situasjoner. Forholdet mellom forestilling og publikum må dermed sees som en utveksling hvis resultat ingen fullt ut kan kontrollere eller forutse (Böhnisch, 2010). Ifølge Nagel (2018) kan denne fokusforflytningen, «fra å betrakte kunst som objekt til å betrakte kunst som en situasjon» (s. 14) forstås som en overgang fra en autonom til en heteronom kunstforståelse.

I og med denne fokusforflytningen, fra kunstobjektet til forholdet mellom kunstobjektet og publikum, må den performative posisjonen sees som en måte å arbeide seg ut av dikotomien mellom kunst og pedagogikk på. Posisjonen gjør altså pedagogiske refleksjoner og perspektiver – i forhold til for eksempel hvordan og i hvilken grad barnepublikummet aktive bidrag kan inviteres eller fremkalles, og hvordan og i hvilken grad publikum aktive bidrag kan møtes og virke inn på forestillingen – interessante som en del av den kunstneriske prosessen.

Fischer-Lichte (2008) skriver for øvrig at en hendelse ikke viser til noen mening utenfor det som skjer her og nå. Det samsvarer med Böhnischs (2010) bemerkning (i forbindelse med presentasjon av de tre posisjonene) om at det å forstå kunstverket som tekst synes å utelukke en forståelse av kunstverket som hendelse. Altså er det tilsynelatende en konflikt mellom en estetisk posisjon som vektlegger tolkning, som i det verksorienterte og resepsjonsorienterte posisjonen, og en estetisk posisjon som vektlegger møtet og prosessen, som i den performative posisjonen.²⁵ Dermed kan man spørre seg om scenekunstens autonome dimensjon, altså forestillingens objektive side, gis nok rom innenfor den performative posisjonen. Dette vil jeg komme tilbake til under i forbindelse med den pragmatiske estetikken som en mulig fjerde posisjon i forhold til forståelse av forholdet mellom kunstobjekt og forestilling.

Før det vil jeg kort bemerke at det å tenke scenekunsten for barn og unge ut fra et hendelsesperspektiv, altså en performativ posisjon, er noe flere av feltet scenekunst for barn

²⁵ Til dette kan det innvendes at Fischer-Lichte, ifølge Böhnisch (2010), ikke tenker at den performative posisjonen utelukker den hermeneutiske, men heller ser på performanceteorien som en måte å transformere hermeneutikken på (s. 35). En slik tanke kan også være riktig for Nagels (2018) hendelsesperspektiv, i og med at hun plasserer seg selv innenfor *både* en hermeneutisk og en fenomenologisk tradisjon. Dermed åpner Böhnisch (2010) og Nagels (2018) forståelse av forestillingen som en hendelse for å anerkjenne både scenekunstens autonome og heteronome dimensjon.

og unge toneangivende teoretikere synes å foretrekke. Som eksempel vil jeg trekke frem at Nagel, i avhandlingen *Kunst for barn som hendelser* (2018), knytter refleksjon over tilskuerposisjoner og deltakelsesformer til et hendelsesperspektiv på kunst. Nagel bygger sitt perspektiv på teaterviteren Willmar Sauter, og hans argumentasjon for at kommunikasjonen mellom utøver og publikum, som presentasjon og persepsjon, er det definerende elementet for scenekunst som kunstform. Også Böhnisch bruker en performativ posisjon som teoretisk utgangspunkt når hun, i doktoravhandling *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere* (2010), analyserer forholdet mellom forestilling og publikum, som i denne sammenheng de aller yngste publikummerne, nemlig barn fra 0 til 3 år. I arbeidet bygger hun på Fischer-Lichtes begrep «feedback-loop», forstått som den kontinuerlige utvekslingen som skjer mellom utøverne og publikum, og mellom publikummerne, når de møtes og deler tid og sted i en «given period of shared lifetime» (s. 38).

4.2.4 Den pragmatiske estetikken som en fjerde posisjon?

Kan den pragmatiske estetikken plasseres under en av de overnevnte estetiske posisjonene, eller må den sees som en fjerde? Ved første øyekast kan man kanskje forstå den pragmatiske estetikken som en mellomposisjon, mellom tekst og hendelse, mellom hermeneutikk og performance-teori. Problemet med en slik plassering er at den ikke riktig tar inn over seg forankringen den pragmatiske estetikken har i den pragmatiske filosofiske tradisjonen og i erfaringsbegrepet. Jeg vil derfor forsøksvis redegjøre for den pragmatiske estetikken som en fjerde måte å forstå forholdet mellom forestilling og publikum på.

I og med at også den pragmatisk estetikken utfordrer og problematiserer et tradisjonelt verksbegrep, har den tilsynelatende mye til felles med den performative posisjonen. I begge tilfeller sees forholdet mellom forestilling og publikum som en prosess. Med andre ord anerkjenner en pragmatisk estetik, i likhet med den performative posisjonen, scenekunstens heteronome dimensjon, fordi forestillingen oppfattes som dynamisk størrelse, hvor publikum er en aktiv part. Dette stemmer overens med det Shusterman (2000) skriver om at den pragmatiske estetikken har mange likhetstrekk med den senere utviklingen innen en kontinental estetisk tradisjon. Men mens forestillingen, ifølge den performative posisjonen, realiseres i et møte mellom utøver og publikum, altså som en relasjonell, sosial og eller kollektiv hendelse (Böhnisch, 2010), realiseres forestillingen innen den pragmatiske estetikken i et møte mellom kunstobjekt og individet, som en individuell erfaring. Dessuten

kan det innvendes at Dewey (2005) ofte bruker en konvensjonell verksforståelse i sine eksempler, der publikum ikke tilkjennes noen direkte innvirkning på kunstobjektet, og dermed i større grad anerkjenner scenekunstens autonome dimensjon. Ut fra dette kan den pragmatiske estetikken tilsynelatende like gjerne plasseres innenfor en resepsjonsorientert posisjon.

Jeg vil imidlertid hevde at ingen av de overnevnte forsøkene på plassering av den pragmatiske estetikken, innenfor henholdsvis en performativ eller en resepsjonsorientert posisjon, fullt ut tar inn over seg konsekvensene og potensialet begrepet erfaring, og dermed også estetiske erfaring, har. Som jeg redegjorde for i kapittel 3, er en erfaring, i grunnleggende forstand, en interaksjon mellom publikum og kunstobjektet, som finner sted gjennom en struktur av «doing and undergoing». Med etableringen av erfaringen som hovedbegrep, likestiller Dewey samtidig kunstnerens og tilskuerens estetiske erfaring, da begge har et element av både å skape og ta inn over seg, gjøre og gjennomgå. Estetisk erfaring er altså ikke bare noe som *skjer med individet*, altså en utelukkende en ekstern påvirkning av forestillingen på individet, som tilfellet er i en verksorientert posisjon. En estetisk erfaring er heller ikke bare noe som kun utfolder seg inne i individet, altså som en subjektiv prosess, som tilfellet er i en resepsjonsorientert posisjon. Estetisk erfaring skjer i en interaksjon eller utveksling der individet, enten publikum eller kunstneren, har vendt sin oppmerksomhet mot kunstobjektet, og inngår i en dynamisk vekselvirkning med dette, en interaksjon som, vi har sett, verken kan være flyktig eller mekanisk. Dette er den pragmatiske estetikken heteronome dimensjon.

Men jeg vil hevde at den pragmatiske estetikken, til forskjell fra den performative posisjonen, også tilkjenner scenekunsten en mer fremtredende autonom dimensjon, i og med vektlegging av kunstobjektet, eller det Dewey kaller kunstobjektet. Kunstobjektet er, som vi har sett, det kunstnerens estetiske erfaring produserer, og det publikums estetiske erfaring har sitt utspring i. I denne sammenhengen må vi altså definere den autonome dimensjonen som de produktene, ytringene eller uttrykkene, den estetiske erfaringen genereres fra og resulterer i – dette være både kunstneren og publikums. Dermed får man den situasjonen at kunstobjektet, både som utgangspunkt for og resultat av en erfaring, har en autonom dimensjon. Men ut fra den estetiske erfaringens autonome dimensjon, springer også en ny heteronom dimensjon, i det at både individet og omgivelsene transformeres som følge av erfaringen.

Rasmussen (2014) skriver at få har belyst forholdet mellom kunstens autonome og heteronome dimensjoner bedre enn Dewey:

Som symbolspråklig medium er teateret formet av og former selv en dynamisk relasjon mellom interne (autonome) og eksterne (heteronome) forhold. (...) Her forstås den estetiske erfaringen som noe som skapes ved sammenstillingen av heteronome fenomen, i et medium som gir en språklig autonom ytring. Sagt på en annen måte, ulike heteronome intensjoner møtes og kolliderer på måter som gir både motstand og løsninger i en lokal, autonom og skapende rekonfigurerende formprosess. Resultatet refererer tilbake til sin egen autonome dannelsingsprosess mer enn til en ytre premiss, med mindre produksjonsprosessen styres av få og bestemte intensjoner og premisser gitt på forhånd. Formen som ytres bærer ulike heteronome impulser, inkludert de intensjoner og ideer som kommer fra det skapende individet/individer selv. (s. 62)

Rasmussen (2014) beskriver i overnevnte sitat teateret som tekst (i utvidet forstand), og vektlegger dermed først og fremst den estetiske erfaringens språklige og eller meningsbærende dimensjon, noe som jeg tidligere har nevnt, med referanse til Shusterman (2000), er en reduserende forståelse av Deweys erfaringsbegrep. Likevel fanger sitatet opp den komplekse relasjonen mellom de heteronome og autonome dimensjonene av Deweys begrep om estetisk erfaring, og dermed også hans kunstbegrep. Rasmussen skriver at selv i de mest statiske verk «i de utpreget intenderte autonome kunstuttrykkene» finnes det muligheter for å tenke en heteronom dimensjon, i det at «det finnes for eksempel alltid en oppfatning om et publikum som medformer teateroppsetningen. I uttrykket finnes teksten og tekstens kontekst» (2014, s. 62).

Hvilke pedagogiske refleksjoner og perspektiver kan her være interessante å integrere i den kunstneriske prosessen? Uten å gå for detaljert til verks vil jeg si at en problematisering av hvordan man kan legge til rette at estetiske erfaringer genereres og opprettholdes/fullendes, samt forutsetningene for ulike erfaringer kan være interessant i denne sammenhengen.

Jeg har vist at hvordan en estetisk erfaring kan tilkjennes både en autonom og en heteronom dimensjon, og at den pragmatiske estetikken dermed er et interessant alternativ når det gjelder arbeidet med å komme ut av og forbi en dikotomi mellom kunst og pedagogikk. Men potensialet i det at den pragmatiske estetikken har sin forankring i erfaringsbegrepet er slik jeg ser det større. For slik jeg redegjorde for i kapittel to, har en pragmatisk estetikk, i og med at erfaring er det grunnleggende begrepet for denne, sitt fundament en intim sammenheng

mellom erfaring og pedagogikk. Vider kan man si at både estetiske og dannende erfaringer har et felles mål, nemlig forbedret erfaring. Det Dewey (1997) skriver om pedagogikkens oppgave, burde dermed også være interessant for scenekunstheltet, altså at «the central problem of an education based on experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences» (s. 28). Dermed blir det å si at kunsten er pedagogisk meningsløst som kritikk, og en dikotomi mellom kunst og pedagogikk må sees som et uinteressant perspektiv å innta på scenekunsten for barn og unge.

Med dette skiller den pragmatiske estetikken seg fra den resepsjonsorientert og den performative posisjonen også på en annen måte. For mens hendelsesperspektivet på scenekunsten slik det fremkommer hos blant annet Nagel (2018) og Böhnisch (2010) må forstås som et analytisk perspektiv, har den pragmatiske estetikken, som jeg har pekt på i både kapittel to og tre, sin verdistandard i og med forbedret erfaring. Mens jeg hittil har prøvd å plassere den pragmatiske estetikken som en fjerde posisjon i henhold til dens potensial for å analysere scenekunst for barn og unge – med tanke på relasjonen mellom forestilling og publikum og anerkjennelse av henholdsvis en autonom og eller heteronom dimensjon – vil jeg i neste underkapittel se på de estetiske posisjonene gjennom en pragmatists blikk, nemlig i forhold til deres om de kan sees som hensiktsmessige i henhold til målet om forbedret erfaring.

5 Scenekunst for barn og unge i lys av den pragmatiske estetikkens mål om forbedret erfaring

I forrige kapittel forsøkte jeg å plassere den pragmatiske estetikken som en fjerde estetisk posisjon, altså som en fjerde måte å forstå relasjonen mellom forestilling og publikum på, i tillegg til de tre jeg, med referanse til Böhnisch (2010), hadde redegjort for – altså den verksorienterte, den resepsjonsorienterte og den performative. Deretter redegjorde jeg for den estetiske erfaringens autonome og heteronome dimensjon. Jeg viste at den pragmatiske estetikken, i likhet med den performative posisjonens hendelsesperspektiv, anerkjenner at scenekunsten har en heteronom dimensjon og at den dermed kan være en måte å arbeide seg ut av og forbi en dikotomisk forståelse av forholdet mellom kunst og pedagogikk på. Men, som jeg avsluttet forrige kapittel med, kan kanskje det å se forbedret erfaring som et delt pedagogisk og kunstnerisk mål, være en like interessant måte å oppløse en slik dikotomi på?

I dette kapitlet vil jeg derfor igjen se på de overnevnte estetiske posisjonene, og deres forståelse av relasjonen mellom forestilling og publikum, men denne gangen vil det være med en pragmatists blikk – nemlig for å vurdere hvilket potensial de har som utgangspunkt for teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge, hvis målet er forbedret erfaring. De kvalitative og strukturelle betingelsene for en estetisk erfaring som jeg redegjorde for i kapittel tre, vil her danne et bakteppe for å se på forholdet mellom forestilling og publikum i lys av pedagogisk teori. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg diskutere noen muligheter og utfordringer som ligger i det at den pragmatiske estetikkens mål om forbedret erfaring er like mye et pedagogisk som et og kunstnerisk mål.

5.1 Hvordan best tilrettelegge for estetisk erfaring?

Hva avgjør om en forestilling har potensial for å skape forbedret erfaring, eller med andre ord, estetisk erfaring hos publikum? Jeg kunne undersøkt dette gjennom å se på kunstobjektets kvaliteter og struktur, altså hvilke egenskaper ved ulike kunstuttrykk som potensielt kan generere forbedret erfaring. I denne teksten har jeg imidlertid, som det kommer frem av forrige kapittel, valgt å undersøke den estetiske erfaringen som et resultat av *interaksjonen* som skjer mellom individet og kunstobjektet, forestillingen og publikum. Og, som det kommer frem av kapittel tre, er kvaliteten og strukturen på interaksjonen, mellom et individ og et uttrykk, et publikum og et kunstobjekt, avgjørende for enhver erfaring. Interaksjonen måtte for eksempel ikke ha et overskudd av «doing» eller «undergoing», ei heller være for flyktig eller mekanisk – den må preges av en helhetlig og oppmerksom tilstedeværelse. Det ble også klart at en erfaring er en prosess, med en start, utfoldelse og avrunding, og at den dermed innehar både en tidsmessig og en romlig dimensjon.

Noen av disse kvalitative og strukturelle betingelsene for interaksjonen er kanskje allerede tilstede i og med at vi her snakker om scenekunst, altså en kunstform hvis uttrykk både har en romlig og tidsmessig dimensjon, og der levende utøvere som regel er en del av kunstuttrykket. Forestillingens forløp «tvinger» publikum til å tilbringe en viss tid med kunstobjektet, nok som potensielt kan gi publikums erfaring tid til å vokse frem og utfolde seg. Videre kan man kanskje også si at denne romlige og tidsmessige dimensjonen potensielt kan legge grunnlaget for den typen helhetlige og oppmerksomme tilstedeværelse som jeg i kapittel tre, altså det Dewey (2005) kaller opphøyet vitalitet eller jeg forsøksvis beskrev som en estetisk modus, rett og slett fordi en forestilling gir publikum tid og rom til å lande. En slik estetisk modus kan kanskje for øvrig potensielt bli støttet av utøvernes tilstedeværelse – gjennom sine handlinger kan de etablere en måte å være i situasjonen på som verken er flyktig eller mekanisk, som i større eller mindre grad kan virker inn på publikum.

Det som imidlertid ikke kan sies å være oppfylt gjennom det at kunstobjektet er en forestilling, er hvordan erfaringen genereres i det hele tatt. Som jeg skrev i kapittel tre initieres erfaringen av at en motstand eller utfordring oppstår mellom individet og omgivelsene. Videre må en dyp og bred erfaring være basert på riktig forhold mellom denne motstanden og tidligere erfaringsgrunnlag. For å få enda bedre tak på hvordan interaksjonen

mellom et kunstobjekt og et individ kan genereres og avsluttes – med andre ord hva som hva som skal til for å sette i gang og fullende den prosessen en erfaring må sies å være – vil jeg derfor benytte meg av pedagogisk teori.

I slutten av forrige kapittel så vi at pedagogikkens sentrale oppgave, ifølge Dewey (1997) er å generere og opprettholde erfaringer som kan føre til flere og bedre erfaringer hos elevene. Pedagogikk må dermed kunne sees som refleksjoner over en læringsprosess struktur, eller med andre ord interaksjonen som utfolder seg mellom eleven og innholdet. For å ytterligere nyansere og skille de ulike estetiske posisjonenes forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum fra hverandre, med tanke på potensialet de har for å skape forbedret erfaring, vil jeg derfor bruke Deweys egen definisjon av pedagogikk (støttet av Klafkis teori om dannelse). Betingelsen for denne sammenligningen er at Dewey og Klafki, gjennom sine pedagogiske teorier, greier å fange noe av det mest grunnleggende ved forholdet mellom elev og innhold, nemlig målet om forbedret erfaring.

Er det mulig å se sammenhenger mellom hvordan undervisningens struktur former elevens læring og hvordan forestillingens struktur former publikums estetiske erfaring? Det å vurdere de estetiske posisjonenes forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum i lys av pedagogisk teori, har likheter med spørsmålet Pettersen stiller i artikkelen «Integrert didaktikk – et utvidet dramaturgibegrep» (2014), nemlig om dramaturgi og didaktikk kan ses som parallelle diskusjoner (s. 96). Pettersen (2014) argumenterer for at formen på forestillingen, det hun kaller dramaturgien, og som ifølge henne bør omfatte både tekst, publikum og kontekst, står i et direkte forhold til den erfaringen den produserer hos publikum, og at dramaturgi dermed må sies å handle om å finne den rette «presentasjonsformatet» for den aktuelle publikummeren (s. 96).

5.1.1 Dewey og Klafkis definisjoner av pedagogikk

I sin definisjon av pedagogikk, slik den fremkommer i artikkelen «Barnet og læreplanen» (2001), trekker Dewey opp en dikotomi mellom det han kaller den gamle og den nye pedagogikken. Ifølge Dewey (2001) fokuserer den gamle pedagogikken for ensidig på læreplanen, med en oppfatning av «faginnholdet som noe fastlåst, noe som er oppstått av seg selv, utenfor barnets erfaring» (s. 28), mens den nye pedagogikken, like ensidig, setter barnet utvikling og vekst i fokus, og betrakter dets erfaring «også som noe stivnet og fastlåst» (s.28).

Mot disse skisserer Dewey (2001) sitt syn på dannelse som en «stadig rekonstruksjon som beveger seg fra barnets nåværende erfaringsverden utover til det som representeres av de organiserte samlinger av sannheter som vi kaller studier» (s. 28). Deweys poeng er at dannelse ikke kan forstås hvis man utelukkende fokuserer på barnet eller læreplanen. Man må heller se dannelse som en rekke påfølgende men rekonstruerende erfaringer, for dermed å «bli kvitt det fordomsfulle synet at det er en vesensforskjell og ikke en gradforskjell mellom barnets erfaring og de ulike typene lærestoff som studiene består av (Dewey, 2001, s. 27). For, som Dewey skriver: «barnet og læreplanen er ganske enkelt to yttergrenser som definerer en og samme prosess» (2001, s. 28). Pedagogikkens oppgave blir dermed å, for det første, å tolke barnets erfaringsverden i lys av den erfaringsverdenen vi kaller fagene, og for det andre, å veilede barnet gjennom passende «pedagogisk medium» (Dewey, 2001, s. 32).

Deweys definisjon av pedagogikk har store likheter, men kan kanskje også sies å utfylles, av det Klafki (2001) beskriver som en kategorial dannelse. I artikkelen «Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk» (2001) analyserer og utreder Klafki moderne didaktikk i lys av pedagogisk filosofi, altså gjennom dannelsesteori.²⁶ Dette gjør han ved å, i likhet med Dewey, skissere opp tre ulike posisjoner, som han kaller material, formal, og kategorial dannelse (Klafki, 2001). Den første posisjonen, den materiale dannelse, overlapper mer eller mindre med det Dewey beskriver som den gamle pedagogikken. Ifølge Klafki (2001) er det generelle prinsippet for en material dannelse, eller objektivisme som han også kaller det, kunnskapstilegnelse, og han skriver at den materiale dannelsens «vesen består i å ta opp innhold» (s. 172). Den overnevnte barnesentrerte pedagogiske retningen, eller det Dewey (2001) kaller den nye pedagogikken, omtaler Klafki (2001) som formaldannelse eller funksjonell dannelse. Målet med denne er ikke tilegnelse av innhold, men prosessene som skjer med individet, som for eksempel «forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*» (Klafki, 2001, s. 179). Formaldannelse kan også, slik Klafki (2001) ser det, beskrives som en metodisk dannelse, der fokuset ligger på prosessen, eller med andre ord tilegnelse av «tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker, kort sagt de «metodene» som det unge mennesket kan bruke for mestre den store mengden innhold når livssituasjonen krever det» (s. 184). Klafki (2001) skriver at en formaldannelse er

²⁶ For Klafki (2001) er dannelse betegnende for pedagogikkens mål, ««dannelse» er i tysk pedagogisk tenkning siden det 19. århundre i utstrakt grad blitt anvendt som en sentral kategori for å kategorisere oppdragelsens mål» (s. 168).

... innbegrepet på det potensialet som finnes forenet i en person når det gjelder evne til å registrere, tenke og vurdere kritisk, ha estetiske følelser, foreta moralske vurderinger, evne til å ville noe og ta beslutninger og så videre. Disse kreftene kan tre i «funksjon» gjennom det innhold som tilværelsen som voksen får. Det som et ungt menneske har tilegnet seg av kraft på ett sted, det vil vedkommende «overføre» adekvat på annet innhold og andre situasjoner. S. 180.

Til sammen utgjør disse to, nemlig den materiale og den formale dannelsesteorien, slik Klafki (2001) ser det, de to mest definerte polene i den pedagogiske filosofien. Målet med den overnevnte artikkelen er derimot, ifølge Klafki (2001), å skrive ut en «dialektisk fortolkning av ‘dannelsens’ struktur som ‘kategorial dannelse’» (Klafki, 2001, s. 167). Klafki (2001) argumenterer i lys av dette for at pedagogikken, på samme tid, må ha et bevisst og reflektert forhold til både innhold og elev, et objekt og et subjekt, noe den ifølge ham verken kan få innenfor den materiale eller formale, men utelukkende innenfor den kategoriale dannelsen.

Klafki skriver at «(i) den moderne didaktikkens programformuleringer (...) ligger det implisitt en felles oppfattelse av hva som er dannelsens vesen både som prosess og resultat» (s. 171). I det følgende vil jeg derfor, forsøksvis, trekke paralleller fra ulike didaktiske posisjoner forståelse av forholdet mellom elev og innhold, til ulike estetiske posisjoners forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum, for med det å kunne «avdekke den immanente dannelsesteorien» (Klafki, 2001, s. 171) i disse posisjonene – betinget at forholdet mellom forestilling og publikum er sammenlignbart med det pedagogiske forholdet mellom en elev og et innhold. Relasjonene vil jeg deretter drøfte med utgangspunkt i de overnevnte teoriene til Dewey (2001) og Klafki (2001) – med mål om, avslutningsvis, å vise at den pragmatiske estetikken er en fordelaktig posisjon i arbeidet med teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge. Når det er sagt – mitt prosjekt er å diskutere de estetiske posisjonene, som perspektiver, ut fra *potensialet og hensiktsmessigheten* de kan ha når man arbeider med teori om og produksjon av kunst for målgruppen. Det vil imidlertid *ikke* si at barn og ungdom *ikke* kan ha store kunstoplevelser i møte med alle former for kunstverk.

5.2 Ulike estetiske posisjoner forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum, sett i lys av målet om forbedret erfaring

Hvis vi skal sammenligne forholdet mellom kunstobjekt og publikum innen den verksorienterte posisjonen med en pedagogisk forståelse av forholdet mellom elev og innhold, er det nærliggende å se til Deweys (2001) beskrivelse av den gamle pedagogikken, eller Klafkis (2001) materiale dannelse. Vekten ligger her på forestillingen, eller med andre ord på innholdssiden, altså det Dewey (2001) kaller «den voksne bevissthets systematiserte og definerte erfaringsverden» (s. 29). Dette gir følgende pedagogikk: På den ene siden må barna strekke seg mot innholdet i håp om at de en gang skal kunne møte dette på innholdets egne premisser, altså «åpne seg for og gi seg hen til dette kulturinnholdet, å ta det opp i seg i ren, subjektuavhengig form» (Klafki, 2001, s. 173). På den andre siden blir pedagogens oppgave å formidle de nødvendige kunnskaper. For å muliggjøre dette må dannelsens innhold, hvis vi følger Klafki (2001), enten være lik kulturens objektive innhold, eller såkalte klassiske verk.

Klafki (2001) kritiserer den materiale dannelsen blant annet for ikke å kontekstualisere innholdet. Den materiale dannelsen gir «innholdet en absolutt gyldighet og verdi og river det løs fra den historiske sammenhengen» (s. 173) og forneker av at «ethvert vitenskapelig innhold står i et strengt avhengighetsforhold til en vitenskapelig problemstilling» (s. 174). Nettopp denne manglende situering og kontekstualisering er også tilfelle ved scenekunsten når kunstobjektet oppfattes som autonomt.

Innenfor en slik pedagogikk kan det altså være utfordrende å oppnå målet om forbedret erfaring, fordi, som Dewey (2001) så presist beskriver det, innholdet her ikke forankres i utgangspunktet, altså i barnets erfaringsverden, og dermed ikke anerkjenner de «mulighetene for utvikling som ligger latent i barnets umiddelbare ubearbeidede erfaring» (s. 29). Sagt på en annen måte er motstanden eller utfordringene som elevene her møter potensielt for stor, fordi eleven mangler det nødvendige erfaringsgrunnlaget. Her vil jeg presisere at det å forankre et innhold i barnets erfaringsverden ikke bare handler om at det skal gjøres forståelig for barnet. Vi må tenke forankring også i henhold til interesser, kontekster,

væremåter og så videre, altså i forhold til alle dimensjonene som inngår i en erfaring – det intellektuelle, emosjonelle, praktiske og sosiale. Betinget at forholdet mellom forestilling og publikum innenfor en verksorientert estetikk kan sammenlignes med den gamle pedagogikken og/eller material dannelsens forhold mellom innhold og elev, og at målet med scenekunsten er forbedret erfaring, så er ikke denne posisjonen fordelaktig for produksjon og vurdering av forestillinger for målgruppen.²⁷

Hvis man derimot ser på den resepsjonsorienterte posisjonens relasjon mellom forestilling og publikum, så vil man fort identifisere at det her er en mye større vektlegging av individet og dets egenaktivitet, som kritisk refleksjon og eller kreativ medskapning, enn av innholdet. Man kan ut fra dette hevde at det er likheter mellom den resepsjonsorienterte estetiske posisjonen og en barnesentrert og eller metodisk orientert pedagogikk, en pedagogisk retning som Klafki (2001) kaller formaldannelse og Dewey (2001) omtaler som den nye pedagogikken.

Klafki (2001) kritiserer den formale dannelsesteorien for å overse det faktum at de såkalte kreftene eleven skal utvikle, må forstås i relasjon til det de virker i og på, altså knyttes opp til en verden og eller et innhold, man må altså forstå «de såkalte kreftene som «virkninger» av det innhold mennesket er blitt konfrontert med» (s. 182). Det samme gjelder undervisningens metoder, som må genereres ut fra det aktuelle undervisningsinnhold, for «like lite finnes det metoder uten eller forut for det innhold som de skal bidra til beherskelse av» (Klafki, 2001, s. 184). Dewey (2001) kan sis å støtte opp under en slik kritikk når han beskriver elevens verden som snever og personlig. Dette er grunnen til at han mener vi ikke kan slå oss til ro i en beundring eller aksept av elevens nåværende nivå, men må se dette i lys av læreplanen, for «(d)et fjerneste punktet, som ikke betyr noe for oss bare fordi det er fjernt, får en voldsom betydning i det øyeblikket vi betrakter det som noe som definerer bevegelsens nåværende retning» (Dewey, 2001, s. 29). Hvis man kan sammenligne en slik forståelse av pedagogikk med den resepsjonsorienterte estetiske posisjonen, kan man spørre om ikke resepsjonen blir uinteressant og uadekvat hvis den får være helt fri, og altså ikke tar inn over seg hvilket kunstobjekt den springer ut fra. Videre kan man spørre seg om ikke at verktøyene og

²⁷ Når det er sagt – mitt prosjekt er å diskutere de estetiske posisjonene ut fra potensialet de kan ha når man arbeider med teori om og produksjon av kunst for målgruppen. Det vil imidlertid *ikke* si at barn og ungdom *ikke* kan ha store kunstopplevelser i møte med verksorientert estetikk.

metodene man anvender i resepsjonen og tolkningen av kunstobjektet, alltid allerede har et innhold – altså at de fremmer en viss resepsjon foran andre.

Er den resepsjonsorienterte posisjonens forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum et fruktbart ståsted for vurdering og produksjon av scenekunst for barn og unge – tatt i betraktning at målet er å skape forbedret erfaring? På den ene siden er denne posisjonen, i motsetning til den verksorienterte, forankret i barnets erfaringsverden. På den andre siden kan den resepsjonsorienterte posisjonen kanskje kritiseres for et ensidig fokus på publikums resepsjon, og på metoder og verktøy for en kritisk og medskapende tolkning, mer eller mindre uavhengig av det aktuelle kunstobjektet og den konteksten dette må forstås i sammenheng med. Sagt på en annen måte møter ikke barnepublikummet her på noen motstand eller utfordringer, fordi de får lov til å forbli i det de allerede kjenner. Dermed er heller ikke den resepsjonsorienterte posisjonen posisjon, slik jeg ser det, fordelaktig for produksjon og vurdering av forestillinger for barn og unge. Som Dewey (2001) skriver er ikke dette veiledning, men pirring, «det er å leke med en kraft som man stadig hisser opp uten å styre den mot et bestemt resultat» (s. 30).

Der den resepsjonsorienterte posisjonen legger fokuset på publikum, og må den performative posisjonen heller sies å fokusere på møtet mellom utøver og publikum, og hvordan dette utfolder seg som en prosess. Dette stemmer godt overens med den britiske kunstteoretikeren og kuratoren Irit Rogoff redegjørelse av hvordan hun forstår begrepet «education»²⁸. I artikkelen «Turning» (2010) bruker hun «academy», altså akademi, som en metafor for dannelse, og hun skriver «our question was whether ‘academy’ – that moment of learning within the safe space of an academic institution – could be a metaphor for a moment of speculation and expansion and reflexivity without the constant demand of proven results» (Rogoff, 2010, s.35). Rogoff fokuserer altså på hva slags «hendelse» eller «rom» dannelse er; «Propelled from within, rather than boxed in from the outside, education becomes the site of odd and unexpected comings together» (Rogoff, 2010, s.39). Ut fra dette kan vi se at det se på dannelse som en hendelse medfører et skift i fokus, fra produktene og resultatene, til prosessen. Videre ligger det, som vi har sett i relasjon til den performative posisjon, i hendelsens natur at den ikke er fullt mulig å kontrollere eller forutsi utkommet av. Sist men

²⁸ «Education» kan, som jeg også tidligere har bemerket, oversettes til både dannelse, utdanning og oppdragelse. I denne sammenhengen har jeg valgt å bruke dannelse.

ikke minst må dannelse som hendelse realiseres i et møte – altså gjennom at *noen* kommer sammen.

Det å forstå scenekunsten eller dannelsen som primært en relasjonell eller sosial hendelse er imidlertid ikke uproblematisk. I relasjon til den relasjonelle og sosiale vendingen i billedkunsten spør Bishop, i artikkelen «Antagonism and Relational Aesthetics» (2004) hvordan man skal bedømme de relasjonene som produseres. Ifølge henne blir dette spørsmålet særlig viktig fordi det synes å eksistere en underliggende forståelse av at relasjoner er gode så lenge de åpner for utveksling og dialog, at «all relations that permit «dialogue» are automatically assumed to be democratic and therefore good» (Bishop, 2004, s. 65). Bishop (2004) argumenterer i relasjon til dette for en definisjon av hva en såkalt demokratisk dialog egentlig innebærer, og videre for en kritisk vurdering av hva slags relasjoner relasjonelle og sosiale prosjekter egentlig produserer, «(i)f relational art produces human relations, then the next logical question to ask is what *types* of relations are beeing produced, for whom, and why?» (s. 65). I lys av dette kan man kanskje si at scenekunstens mål *ikke utelukkende* kan være å produsere en relasjon mellom publikum og utøvere, men må også problematisere hva innholdssiden i denne relasjonen skal være.²⁹

Denne performative posisjonens forståelse av forholdet mellom forestilling og publikum kan kanskje også beskrives som det Braanaas (1999) kaller for dialogpedagogikk. Med referanse til dramapedagogen Jon Lilletvedt, redegjør han for den dialogpedagogiske modellen som en motsetning til både en formidlingspedagogisk modell, «den gamle kunnskapsskolens modell» (Braanaas, 1999, s. 115) og en utviklingspedagogisk modell der barnet er i sentrum og som «forutsetter en tro på at det er selvutviklende vekstlover i barnet, som fører til erfaring og læring, bare det skjermes mot uheldig påvirkning» (Braanaas, 1999, s. 115). Disse modellene kan, slik jeg ser det, sees som mer eller mindre overlappende med Klafkis (2001) overnevnte material- og formaldannelse og Deweys (2001) beskrivelse av den den nye og gamle pedagogikken. Dialogpedagogikken, som har sin forankring i Frankfurterskolens tenkning, fokuserer, ifølge Braanaas (1999), heller på dialogen som læringsarena, og dermed på

²⁹ Det kan innvendes at de ulike teoretikerne innenfor det performative perspektivet, har ulik vektlegging av forholdet mellom utøver og publikum. Til sammenligning med Böhmisch (2010) Fischer-Lichte (2008), synes det som om Nagel (2018) og med det også Sauter (2000) i større grad vektlegger kontekstens betydning – men denne fungerer hos ham likevel «bare» som bakgrunn for den meningsskapende kommunikasjonen som skjer mellom aktører og tilskuere.

relasjonen mellom lærer og elev: «Læreren må stå frem for elevene og legitimere sine synspunkter og meninger med hele sin person. Sammen kan de så finne frem til resultater og normer» (s. 115).

Med referanse til den pedagogiske teoretikeren, Erling Lars Dale, skriver Braanaas (1999) at dialogpedagogikken, i likhet med den utviklingspedagogiske modellen, kan kritiseres for å overse innholdets betydning, da det er «umulig å virkeliggjøre det autentiske jeg 'som utfoldelsesprosjekt' i en gruppe, fordi kulturen likevel vil slå igjennom i alle forsøk på å omgå en. Vår adferd og våre handlinger er styrt av kulturens betingede språk, symboler, bilder og handlinger» (s. 281). I så måte har altså en forståelse av dannelse som en hendelse, som utfolder seg som et møte og en prosess mellom elev og lærer, også likheter med det Klafki (2001) beskriver som formal- og eller metodisk dannelse, og Deweys beskrivelse av den nye pedagogikken – som vi nettopp har sett har denne sin svakhet i at innholdet, dannelsens materiale, underbetones. Dette samsvarer med Pettersens (2014) sammenligning av ulike pedagogiske posisjoner med ulike former for dramaturgi, der både Böhnisch (2010) resepsjonsorienterte og performative posisjon plasseres i sammenheng med Klafkis (2001) formale dannelse. Pettersen (2014) skriver at denne dramaturgiske formen, på ulike måter, vektlegger barnets egenaktivitet: «(i)steden for å fortelle tilskuerne hva de skal tenke, inviteres de til refleksjon og tidvis også samhandling» (s. 99). På grunn av vekten som, innenfor den performative posisjonen, legges på prosessen kan altså heller ikke denne, slik jeg ser det, være fordelaktig for vurdering og produksjon av scenekunst for barn og unge – hvis målet er forbedret erfaring.

Hva så med den pragmatiske estetikken? Forståelsen av forholdet mellom forestilling og publikum i en pragmatisk estetisk posisjon ligger nært det Klafki (2001) kaller en kategorial dannelse. For Klafki (2001) handler den kategoriale dannelsen om at både innhold og elev åpner seg for hverandre, altså gjennom at «et innhold har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (s. 193). Hva betyr dette til forskjell fra henholdsvis den materiale og den formale dannelsen? Det at et innhold er kategorialt vil, forenklet, si at det har betydning for eleven, med andre ord er det et innhold som er grunnleggende og fundamentalt, og som eleven kan relatere til sin virkelighet, være det seg nåtiden, fortiden eller fremtiden (Klafki, 2001, s. 194). På den andre siden er elevens innsikt, erfaring eller opplevelse av kategorial art hvis den gjør dette innholdet

betydningsfullt, eller med andre ord, muliggjør elevens fordypning, for «fordypning er en absolutt forutsetning for sann dannelses» (Klafki, 2001, s. 194). Klafki (2001) skriver at pedagogikkens oppgave dermed både er finne det betydningsfulle innholdet og den strukturen som kan gjøre det betydningsfullt for eleven, altså de «kategoriene og strukturene i de åndelige grunnretningene innenfor hvilke det unge mennesket i dag kan oppleve livet som en forpliktende oppgave eller som en fri åndelig mulighet» (s. 195).

Overført til forholdet mellom kunstobjekt og publikum innen en pragmatisk estetikk kan man si at forestillingen, som uttrykk, på den ene siden må være betydningsfull i forhold til sitt kunstfelt, altså scenekunstfeltet. Dette kan med andre ord betegnes som forestillingens autonome dimensjon. Men i relasjon til forestillingens heteronome dimensjon må den kunstneriske prosessen også handle om hvilke former som kan gjøre det aktuelle uttrykket betydningsfullt for den aktuelle målgruppen av barn – altså hvordan forestillingen formmessig kan skape fordypning, gjennom å åpne uttrykket for barnepublikummet. Dette muliggjør potensielt en motstand som en positiv og overkommelig utfordring for barnepublikummet.

I relasjon til dette tilfører Dewey (2001) et verdifullt perspektiv i og med beskrivelsen av danning som erfaring. Det Klafki (2001) beskriver som innholdets iboende form, blir hos Dewey (2001) beskrevet som de «stimuli for instinkter og impulser det er ønskelig å benytte seg av når man vil vinne nye erfaringer» (s. 32). Pedagogikkens form- eller strukturspørsmål blir her et spørsmål om hvilke kategorier og strukturer, metoder og prosesser, som kan generere ønskelige og utviklende erfaringer.

Jeg har med dette vist at den pragmatiske estetikken er det mest fordelaktige utgangspunktet hvis forholdet mellom forestilling og publikum i scenekunsten for barn og unge vurderes ut fra potensialet til å skape forbedret erfaring. Denne konklusjonen er betinget at Dewey og Klafkis pedagogiske teorier fanger inn noe av det vesentlige i forholdet mellom innhold og elev i forhold til det pedagogiske målet om forbedret erfaring – og at dette er overførbart til relasjonen forestilling og publikum. I siste underkapittel vil jeg se mer på hvilke muligheter, og utfordringer, forbedret erfaring som delt pedagogisk og kunstnerisk mål gir.

5.3 utfordringer og muligheter ved forbedret erfaring som et delt pedagogisk og kunstnerisk mål

Kan man uproblematisk fremholde at kunst og pedagogikk har samme mål, altså forbedret erfaring? Jeg vil i dette underkapittelet drøfte hva det medfører av begrensninger og muligheter å se forbedret erfaring som et delt kunstnerisk og pedagogisk mål. Jeg har valgt å se dette spørsmålet i sammenheng med den problematiseringen av begrepet estetisk erfaring som kunstbegrep, slik den fremkom gjennom Hohrs (2012) og Shustermans (2000/1997) kritiske bemerkninger i slutten av kapittel tre. Er det mulig å kombinere Shusterman (2000/1997) og Hohrs (2012) måte å arbeide seg ut av dette problemet på, altså gjennom både imøtekomme utfordringene men samtidig ivareta mulighetene det å se på kunst som estetisk erfaring kan medføre? Kan Bishops (2012) kritikk av den relasjonelle og sosiale kunsten også være til hjelp i denne drøftingen?

5.3.1 Et mer nyansert begrep for estetisk erfaring?

Som jeg, med referanse til Hohn (2012), var inne på allerede i siste del av kapittel tre av denne teksten, må det å opphøye estetisk erfaring til den ideelle erfaringsformen, sees som problematisk med tanke på at andre erfaringsformer, som for eksempel begrepsliggjøring, faller utenfor erfaringsbegrepet eller vurderes som mindre verdifulle. For kan pedagogikkens gyldighetskriterium at den er kunstnerisk? Videre, som jeg har sett på tidligere i dette kapittelet, fører det å si at forbedret erfaring er et delt kunstnerisk og pedagogisk mål, med seg samme problematikk. For kan på den andre siden, kunstens gyldighetskriterium være at den fungerer pedagogisk? Der jeg i kapittel tre omtalte problemet med Deweys erfaringsbegrep ut fra spørsmålet om hvilke følger det får utenfor kunstens domene, altså for erfaringsformer som konvensjonelt faller utenfor kunstens område (for eksempel skolemessig læring og vitenskap), vil jeg her se på det samme spørsmålet fra et annet perspektiv, nemlig hvilke følger og muligheter det kan få for kunsten.

Som tidligere nevnt deler Hohn (2012) Deweys erfaringsbegrep i tre ulike erfaringsformer, nærmere bestemt «conceiving», «feeling» og «enliving», som jeg altså har oversatt til begrepsliggjøring, følelse og opplevelse. Heller enn å definere hva som *ikke* kvalifiserer som en estetisk erfaring, nyanserer og videreutvikler altså Hohn Deweys begrep om estetisk

erfaring som en av tre ulike, og like særegne erfaringsformer. Hohn skriver at selv om de tre erfaringsmodusene ikke oppstår samtidig i individets liv så utgjør de likevel ikke noe hierarki, «all three are seen as vital» (2012, s. 26).

Dewey definerer, ifølge Hohn (2012), erfaring som en integrasjon av fire grunnleggende dimensjoner – den emosjonelle, intellektuelle, praktiske og sosiale. Hohn skiller sine tre erfaringsformer fra hverandre gjennom å se på hvordan disse dimensjonene kan sies å være differensiert. Mens man finner den laveste graden av differensiering innenfor erfaringsformen følelse, hvor «action, emotion, cognition and communication constitute an original unity» (Hohn, 2012, s. 26), har erfaringsformen begrepsliggjøring, slik Hohn ser det, den høyeste graden av differensiering, fordi kognisjonen her «has achieved a comparatively high degree of independence from action and emotion» (2012, s. 26). Videre viser Hohn at de tre erfaringsformene kan skilles fra hverandre i relasjon til deres medium og mål. Mens begrepsliggjøring, ifølge Hohn kan knyttes til begreper/utsagn («statements») i og med at disse er «the result and the media of emotionally distanced inquiry into isolated objects» (s. 2012, s. 28), så må følelse forstås som en individuell erfaring av å være-i-verden, «an *individual-in-the-world* experience» (s. 31) og representerer dermed, som medium og mål, grunnlaget for mer differensierte erfaringer og symboler «the tacit foundation and dimension of knowledge» (s. 30) eller med andre ord det pre-symboliske.

Ut fra dette – altså de erfaringsformene som ikke faller inn under estetikkens sfære – kan vi skimte hva Hohn (2012) mener er særegent ved opplevelse som erfaringsform. Opplevelse har, slik Hohn ser det, en differensiering som må plasseres mellom erfaringsformene følelse og begrepsliggjøring – mellom den organiske helheten som er karakteristisk for erfaringsformen følelse, og den refleksive distansen som er karakteristisk for erfaringsformen begrepsliggjøring. Hohn skriver om erfaringsformen opplevelse at «With feeling it shares a certain degree of integration and wholeness, however, without emotion being at the helm; with conceiving, it shares a certain degree of reflexivity without its dictate of consistency» (2012, s. 34).

Ifølge Hohn (2012) er opplevelse, i likhet med begrepsliggjøring, er en erfaringsform som medieres av symboler, «we enter a world mediated by symbols, that is, a world of significant

forms which I will call, inspired by Mead, all «significant patterns»» (s. 32)³⁰ Men, i motsetning til begrepsliggjørings symboler, altså utsagn, så må symbolene som erfaringsformen opplevelse medieres gjennom, ifølge Hohr, forstås som språk i utvidet forstand, en form for kommunikasjon der form og innhold ikke er mulig å skille:

Pattern refers to the physical side of the sign and includes all kinds of patterns, such as visual patterns, acoustic patterns, movement patterns, and linguistic and text patterns. Significant refers to the cultural and mental side of the sign, to its symbolic meaning, that is to its relationship to thought, to human practices, to shared experience. (2012, s. 32)

Hohr (2012) har valgt å beskrive symbolene som erfaringsformen opplevelse medieres gjennom for «presentation», presentasjon, heller enn «expression», uttrykk, som altså er den termen Dewey selv bruker – dette for å slippe unna metaforene til, på den ene siden, en uttrykk som en mekanisk prosess, og, på den andre siden, uttrykk som en primært subjektiv estetikk. Hohr skriver:

I propose, therefore, the term presentation as a designation for aesthetic utterance, that is, for the utterance through significant pattern since it is presented by a subject on the basis of prior experience and cultural meanings, or what we could call a collective meaning system, as a synthesis of these. (2012, s. 33)

Selv om presentasjoner, som signifikante mønstre, slik Hohr (2012) ser det, er bærere av mening, «it demands to be understood» (s. 34) , så har opplevelse sitt grunnlag i en kroppslig og sanselig tilstedeværelse, i og med at denne erfaringsformen er «holistic, situational and relational, grasping complexity and subtlety» (s. 34). Ut fra dette kan man forstå at opplevelse som erfaringsform gjør det mulig å erfare både det som er utenfor utsagnenes område, og det som ikke enda er utsagt – altså vil noen aspekter av presentasjonenes aldri bli begrepsliggjort, mens andre aspekter danner et grunnlag som på et senere tidspunkt vil begrepsliggjøres.

Ivaretas erfaringens kroppslige og sanselige dimensjon, slik Shusterman (2000) forstår Dewey, i en nyansering av kunsterfaringen som opplevelse? Slik jeg ser det er svaret ja, med det forbehold at de overnevnte symbolene, altså det opplevelsen medieres gjennom, forstås både som form og som materialitet.

³⁰ George Herbert Mead (1863-1931)

I essayet «For Opacity» (2009) tematiserer den franske poeten og forfatteren Édouard Glissant den vestlige kulturens måte å nærme seg «den andre» på som enten noe å kolonisere gjennom kategorisering – og dermed plassere innenfor sitt eget, kjente system av begreper – eller som noe å avvise. Glissant argumenterer i motsetningen til dette for retten til «opacity», forstått ikke bare som rett til å være ulik, men som rett til ikke-reduserbar singularitet:

Agree not merely to the right to difference, but carrying this further, agree also to the right to opacity that is not enclosure within an impenetrable autarchy but subsistence within an irreducible singularity. Opacities can coexist and converge, weaving fabrics. To understand this truly one must focus on the texture of the weave and not on the nature of its components. (2009, s. 190).

Ut fra sitatet over kan vi se at Glissants (2009) ser relasjonen, og dermed også kommunikasjonen, mellom to mennesker som en materialitet og ikke bare som mening – altså noe tolkbart. Dette er noe som også tematiseres av den tyske litteraturviteren Hans Ulrich Gumbrecht i boken *Production of Presence. What meaning Cannot Convey* (2004). Gumbrecht bygger her opp det han kaller en non-hermeneutikk, som et forsvar for den materielle delen av vår kommunikasjon med verden, med andre ord den delen av kommunikasjonen som har «an immediate effect on human bodies» (2014, s. xiii), altså «a pledge against the systematic bracketing of presence, and against the uncontested centrality of interpretation» (2014, s. xv). Ifølge Gumbrecht må vi skille mellom kommunikasjonens meningseffekt, og det han kaller «presence-effect», altså den delen av kommunikasjonen som appellerer til sansene og har sitt utgangspunkt i mediets romlige dimensjoner, og som med andre ord betinges av «a spatial relationship to the world and its objects» (s. xv). Gumbrecht her belyser hvordan *all* kommunikasjon har en materiell side, altså er ikke det materielle et aspekt som bare vedkommer erfaringsformen opplevelse. Men i relasjon til erfaringsformen opplevelse spesielt, kan man, i lys av dette, si at her må *både* de symbolske handlingenes innholdsmessige, formmessige og materielle dimensjoner utgjøre en enhet. Altså blir *både* tolkning, kontemplasjon og sansning, eller «awareness, interpretation and appreciation» (Hohr, 2012, s. 36) nødvendig i møte med presentasjoner.

Hohrs (2012) spesifisering av begrepet estetisk erfaring gjør det lettere å peke på hvilke dimensjoner og kvaliteter som er spesifikke ved kunstneriske uttrykk, for dermed å kunne få en mer nyansert forståelse av interaksjonen som utfolder seg mellom uttrykk og individ i forbindelse med *alle* de ulike erfaringsformene, som det å føle, det å oppleve og det å begripe. Dermed kommer det enda tydeligere frem at estetisk erfaring har en sanselig og

kroppslig dimensjon – den kan altså ikke forstås som tolkning. Men kan denne spesifiseringen av begrepet estetisk erfaring kombineres med Shustermans oppfordring til å sprengre grensene for hva kunst kan/skal være?

5.3.2 Formeksperimentering

Dewey flytter som vi har sett fokuset fra det han kaller kunstobjektene, til publikums estetiske erfaring av disse, og beskriver kunstverket som en dynamisk prosess som utfolder seg som en interaksjon mellom disse: «For Dewey, the essence and value of art are not in the mere artifacts we typically regard as art, but in the dynamic and developing experiential activity through which they are created and perceived» (Shusterman, 2000, s. 25). Det betyr imidlertid ikke at Dewey forflytter fokuset helt fra objekt til subjekt. For uttrykket som skal fungere som utgangspunkt for erfaringen må, slik Shusterman (2000) ser det, og som vi for øvrig også har sett både i kapittel tre og i diskusjonen om den heteronome og autonome dimensjonen i scenekunsten, oppfylle krav til objekt. Det Dewey ønsket å oppnå med dette var, som vi så i kapittel to, å utfordre den institusjonelle forståelsen av kunst «the museum concept of art» (Shusterman, 2000, s. 26), og med dette gjenopprette sammenhengen mellom kunst og livet for øvrig.

Shusterman (2000) presiserer at det å flytte fokuset fra kunstobjektene til erfaringen, og fra kunstinstitusjonene til livet for øvrig, verken handler om å kvitte seg helt med begrepet «high art», ei heller kunstinstitusjonene og de kunstobjektene som produseres og konserveres av disse. Poenget er at begrepet om kunst må åpnes og transformeres til å inkludere mer enn det gjør i dag, og dermed også gjenoppfinne og redefinere forholdet mellom kunsten og resten av samfunnet:

(...) rejecting the narrowness of our dominant conception of art is to reject its own exclusionary rejections, not to reject the art this conception in fact comprises. Moreover, the fact that our entrenched institution of art has long been elitist and oppressive does not mean that it must remain such, that art is necessarily, by its very nature, «an enemy of the people» which we therefore «should resist». (Shusterman, 2000, s. 140)

Som Shusterman (2000) minner om er ikke dette egentlig så radikalt som det kan høres ut, for kunstens definisjon og funksjon har aldri vært statisk: «art builds on and grows from its critique; ant the end of vigorous criticism in the smug complacency of art's unquestionable value might well spell the end of art, the arrest of its evolution» (s. 139).

Shusterman (2000) peker spesielt på to konkrete konsekvenser han mener nødvendigvis må følge av den pragmatiske estetikkens åpning av kunstbegrepet, nemlig, for det første at kunstbegrepet må inkludere populærkultur «whose support and satisfactory spread far beyond the socio-cultural elite» (s. 140). I tillegg må vi, ifølge Shusterman, åpne øynene for kunstens estiske og sosiale dimensjoner «the ways high art can further a progressive and socio-political agenda» (2000, s. 140). Som jeg har nevnt tidligere vil Shusterman også åpne for at det han kaller «the art of living», med andre ord former for selvforståelse og -utvikling – både kroppslig og mentalt – kan plasseres inn under begrepet kunst.

Slik jeg ser det åpner Shustermans (2000) forståelse av en pragmatisk estetikk og begrepet estetisk erfaring for utforskning av pedagogikk innenfor kunstens domene på minst to ulike måter. For det første, det å inkludere kulturelle uttrykk som til vanlig ikke kategoriseres som kunst innenfor kunstbegrepet, åpner for utforskning av sceniske uttrykk som overskrider scenekunstinstitusjonenes mer eller mindre uttalte konvensjoner for hva som kvalifiserer som en forestilling – som for eksempel ulike typer lærings- og undervisningssituasjoner. Med andre ord kan kravene om å oppfylle eller bekrefte etablerte konvensjoner om hva scenekunst for barn og unge er, gjennom pedagogiske perspektiver og refleksjoner, utfordres til fordel for spørsmålet om hvilke erfaringer man ønsker å generere og eller fremme. Dette gir, etter mitt syn, et produktivt mulighetsrom, for som jeg selv skriver i teksten «Opplevelsen som prosjekt; forestillingens endelikt?» (Sortland, 2015): «Svært mange opplever dans først og fremst gjennom sin egen kropp i ulike former for danseundervisning, som står sterkt som kulturell form i dag. Likevel er det kun som scenisk, eller nærmere bestemt som fremvisning av profesjonelle, at dansen anerkjennes som kunst».

I boken *Artificial Hells, Partisipatory Art and the Politics of Spectatorship* (2012) skriver Bishop at det man innenfor billedkunsten kaller «pedagogical projects», nettopp låner form, metoder og eller formidlingsmåter fra pedagogikken, de «appropriates the tropes of education as both a method and a form: lectures, seminars, libraries, reading-rooms, publications, workshops, and even full blown schools» (s. 421). Ifølge Bishop (2012) har disse prosjektene utfordringer i forhold til hvordan man skal forstå deltakernes rolle – for er de elever eller publikummere? Bishop skriver «art is given to be seen by others, while education have no image. Viewers are not students, and students are not viewers, although their respective relationship to the artist and teacher have a certain dynamic overlap» (2012, s. 241). I

relasjon til dette kan man estetisk erfaring åpne for en utforskning av et spekter av ulike former for relasjoner mellom forestilling og publikum – på en skala fra publikum som tilskuer til publikum som studenter, og eller fra et definert skille mellom kunstner og publikum, til en mer eller mindre fullstendig oppløsning av skillet mellom kunstner og publikum.

En slik skala har likheter med Hovik og Nagels (2017) skala for analyse av interaksjonen mellom utøvere og publikum i forestillinger for barn og unge. Skalaen strekker seg fra en «lukket, dramatisk, verksorientert form», til en «åpen, improvisert interaktiv form» (Hovik & Nagel, 2017, s. 45). I den ene enden finner man flere såkalt lukkede dramaturgiske former, der barnepublikummet i liten grad påvirker forestillingen, og der den eventuelle deltakelsen og interaksjonen finner sted som verbale eller fysiske svar på spørsmål eller oppfordringer fra scenen, svar som ikke nødvendigvis blir fulgt opp eller får noen innvirkning på forestillingen (Hovik & Nagel, 2017). I en overgang mellom en lukket og åpen dramaturgisk form kan, deltakelsen og interaksjonen, ifølge Hovik og Nagel, ta form som fysiske handlinger som barnepublikummet utøver sammen med utøverne, «barna inviteres inn i det sceniske universet, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle» (2017, s. 45). I de åpne dramatiske formene inviteres barna imidlertid til mer eller mindre ledet og eller improvisert handling sammen med utøverne på scenegulvet, en deltakelse og interaktivitet som faktisk har reelle konsekvenser for hvordan forestillingen utfolder seg (Hovik & Nagel, 2017).

Dette er interessante perspektiver å utforske innenfor en pragmatisk estetikk – selv om interaksjonen i en estetisk erfaring ligger mellom kunstobjektet og individet, altså mellom kunstobjektet og den som erfarer (være seg kunstner eller publikummer) og ikke mellom utøver og publikum. Det er her viktig å presisere at målet med en slik inkludering, plassering, utøvelse og eller deltakelse, i lys av en pragmatisk estetikk, er forbedret erfaring – altså at det sceniske uttrykket skal avstedkomme selvforståelse og -utvikling til forskjell fra å «tilfredsstille» et behov for oppmerksomhet og eller bekreftelse.

Utforskning av estetisk erfaring i rommet mellom kunst og pedagogikk gir også interessante muligheter i forlengelse av Shustermans (2000) etablering av somestetikken som disiplin, nærmere bestemt gjennom å åpne for inkludering av ulike former for selvforståelse og -utvikling – både kroppslig og mentalt – innenfor kunstens domene. Slik jeg ser det åpner Shustermans somaestetikk med dette for en vurdering av ulike sceniske uttrykk

dannelsespotensial – her forstått som kroppslig og mental selvforståelse og - utvikling med mål om forbedret erfaring. Med andre ord kan kanskje somaestetikken åpne for interessante pedagogiske refleksjoner og perspektiver gjennom det å se på kunst i seg selv som en form for dannelse, altså gjennom å «considering art itself as a form of education» (Bishop, 2012, s. 271).

5.3.3 En middelvei?

Er det mulig, med pragmatisk estetikk og begrepet om estetisk erfaring som utgangspunkt, å både bevare den estetiske erfaringsformens spesifisitet, som Høhr (2012) argumentere for, samtidig som man beholder utforskningen av hva kunst kan være som Shusterman (2000) promoterer? Bishops (2012) forslag er at de såkalte pedagogiske kunstprosjektene må kunne oppfylle et dobbelt kvalitetskriterium. De må oppfylle både kunstneriske og pedagogiske krav: «It needs to be successful within both the art and the social field, but ideally also testing and revising the criteria we apply to both domains. Without this double finality, such projects risk becoming ‘edu-tainment’ or pedagogical aesthetics» (Bishop, 2012, s. 274). I og med at hun vektlegger at prosjektene må være suksessfulle *både* kunstnerisk og pedagogisk, samtidig som de helst må utfordre de respektive domenene, kan man kanskje si at Bishop (2012) finner en middelvei mellom Høhr (2012) og Shustermans arbeider (2000). Dette gir gjenklang i Deweys idé om at estetisk erfaring både har en autonom og en heteronom dimensjon, og at den kan ha verdi i seg selv og samtidig være instrumentell. Og *dette* er, slik jeg ser det, et interessant posisjon å innta i arbeidet med scenekunst for barn og unge.

6 Konklusjoner og avslutning

I innledningen skrev jeg at temaet for denne teksten er den estetiske erfaringen som et anvendt begrep i kunstnerisk arbeid med scenekunst for barn og unge. Jeg beskrev videre hvordan den tematikken har to undertematikker: Estetisk erfaring som begrep i lys av den pragmatiske estetikken, og den pragmatiske estetikken som en posisjon i arbeidet med scenekunst for barn og unge. Med utgangspunkt i dette formulerte jeg et forskningsspørsmål. Det handlet om hvordan man kan tenke forholdet mellom forestilling og publikum i scenekunst for barn og unge med utgangspunkt i pedagogisk teori på en måte som også ivaretar kunstneriske perspektiver. Jeg vil i dette avsluttende kapitlet kort redegjøre for funnene mine, med utgangspunkt i dette forskningsspørsmålet, samt problemstillingene jeg formulerte i kapittel 1.2 av innledningen. Jeg vil avslutningsvis peke på hva jeg har lyst til å forfølge videre.

6.1 Konklusjoner

I kapittel 2 redegjorde jeg først for de grunnleggende karaktertrekkene ved en pragmatisk estetikk, med utgangspunkt i Shustermans (2000) åtte punkter. Jeg foreslo deretter å utvide med et niende punkt, nemlig at den pragmatiske estetikken har en pedagogisk forankring. Gjennom disse punktene skrev jeg fram pragmatisk estetikk som en estetisk retning som er somatisk-naturalistisk heller enn intellektualistisk, og hvis instrumentalisme både gir kunsten verdi i seg selv og individet et bedre liv, ettersom den pragmatiske estetikkenes verdistandard er forbedret erfaring. Som følge av dette har den pragmatiske estetikken verdi ut over det som tradisjonelt defineres som estetikkenes domene, altså kunsten. Jeg beskrev videre hvordan den pragmatiske estetikken er forankret i en kontinuitetstenkning, og dermed grunnleggende antidualistisk, og hvordan den dermed i større eller mindre grad søker å oppheve skillet mellom kunsten og livet for øvrig. Den pragmatiske estetikken forstår også kunsten som et sosio-historisk fenomen, altså noe som endres med tid og sted.

Det viktigste og mest sentrale beskrev jeg likevel som å være det åttende punktet, som handler om at den pragmatiske estetikken har estetisk erfaring som sitt grunnleggende

begrep. Det er med bakgrunn i dette at jeg kunne foreslå, som et niende punkt, at den pragmatiske estetikken har en pedagogisk forankring. Dette har en rekke interessante følger, og i denne teksten valgte jeg å konsentrere meg om hvordan den pragmatiske estetikkenes mål ikke er analyse og definisjoner, men forbedret erfaring.

I kapittel tre redegjorde jeg i detalj for hvilke kvalitative og strukturelle betingelser som må ligge til grunn for at interaksjonen mellom et kunstobjekt og et publikum potensielt skal føre til en estetisk erfaring. Jeg oppsummerte det også kort i kapittel 5.1. Det jeg vil trekke frem her er at når disse kvalitative og strukturelle betingelsene sees i lys av det som er karakteristisk for en pragmatisk estetik, kommer det tydelig frem at estetisk erfaring er et begrep som ivaretar en kroppslig og sanselig dimensjon. For som nevnt, mener Shusterman (2008) at den pragmatiske estetikken ikke bare anerkjenner potensialet som ligger kroppen og det sanselige som utgangspunktet for all erfaring, men også hvordan erfaringen kan bli bredere og dypere ved hjelp av somatisk bevissthet.

Dette leder meg over til spørsmålet om en pragmatisk estetik kan være en interessant vei i arbeidet med å komme seg ut av og forbi den dikotomiske forståelsen av forholdet mellom kunst og pedagogikk som synes å prege feltet scenekunst for barn og unge. I kapittel fire og fem argumenterer jeg for at den pragmatiske estetikken med fordel kan brukes til dette, både fordi begrepet estetisk erfaring anerkjenner at scenekunsten har både en autonom og en heteronom dimensjon, fordi det er mulig å se på forbedret erfaring som et delt pedagogisk og kunstnerisk mål.

Jeg avsluttet kapittel fem med å se på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i det at den pragmatiske estetikkenes mål om forbedret erfaring visker ut grensene mellom kunsten og pedagogikken. Her refererte jeg til Bishop (2012), og konkluderte med at pedagogiske kunstprosjekter, noe som inkluderer scenekunst for barn og unge, bør ha dobbelt kvalitetskriterier. Dette gjør det på den ene siden interessant å fortsette utforskningen av hvilke dimensjoner og kvaliteter som er helt spesifikke for den interaksjonen som skjer mellom et kunstobjekt og et individ, altså det Høhr (2012) kaller opplevelse, men også, på den andre siden å utforske ulike formater i grenseovergangene mellom kunst og pedagogikk, med forbedret erfaring heller enn konvensjonelle kunstdefinisjoner og kriterier som verdistandard.

Svaret jeg har funnet i og gjennom prosessen med å skrive denne teksten, er at den pragmatiske estetikken og begrepet om estetisk erfaring, slik dette går frem av Dewey og Shustermans arbeider, må betraktes som en relevant og viktig filosofisk estetisk posisjon og teoretisk ramme for arbeid med teori om og produksjon av scenekunst for barn og unge. Hvis man skal utvikle en ny estetisk teori, altså en pragmatisk estetikk for scenekunsten for barn og unge, må man, som Dewey (2005), gjøre dette via en omvei, altså ved først å vende seg bort fra kunstobjektet og mot den ordinære erfaringens effekter og betingelser.³¹

6.2 Avslutning

Jeg vil avslutte med å peke på tre mulige veier å gå i et videre arbeid med det materialet og de problemstillingene denne teksten har hatt sitt utgangspunkt i. For det første er det fremdeles mange aspekter ved en pragmatisk estetikk og begrepet estetisk erfaring som jeg ønsker å forstå bedre og oppnå en større nyansering av. Særlig tenker jeg her på det kroppslige og sanselige aspektet i den estetiske erfaringen, og på naturalismen som i følge Shusterman (2000) er grunnleggende i Deweys arbeid. Her er det nok også mye å hente ved å fordype seg i arbeidene som springer ut av underdisiplinen Shusterman har grunnlagt, nemlig somaestetikken. For det andre tror jeg den pragmatiske estetikken, slik den kommer frem gjennom arbeidene til Dewey og Shusterman, med fordel kunne vært mer kjent for de som jobber med scenekunst for barn og unge i dag. I forlengelse tror jeg det kunne vært interessant å prøve den pragmatiske estetikken som en ramme for et praktisk arbeid, altså som en filosofisk estetisk posisjon i produksjon og vurdering av scenekunst for barn og unge. Sist men ikke minst tenker jeg det kunne vært interessant å undersøke hva den pragmatiske estetikken og somaestetikken kunne tilført det pedagogisk filosofiske feltets refleksjoner rundt og diskusjoner av elevers oppdragelse og dannelse innenfor skolen som pedagogisk institusjon. Dette er veier jeg håper å få mulighet til å forfølge i fremtidig arbeid.

³¹ Dewey skriver innledningsvis i *Art as experience* (2005): «In order to understand the meaning of artistic products, we have to forget them for a time, to turn aside from them and have recourse to the ordinary forces and conditions of experience that we do not usually regard as esthetic. We must arrive at the theory of art by means of a detour» (s. 2)

Litteraturliste

- Aamås R. (2017, 4. september). Munchmuseet fenger både barna og de voksne med familiedag. *Periskop*. Hentet 27. mai 2018 fra www.periskop.no/munchmuseet-fenger-voksne-familiedag
- Abarca, M. A. (2010). Aula Verde: Art as experience in community-based environmental education. *New Directions for Youth Development*, 125, 85-98. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/yd.340>
- Alexander, T. M. (2009). Dewey, Dualism, and Naturalism. I J. R. Shook & J. Margolis (Red.), *A Companion to Pragmatism* (s. 184-192). Sussex: Blackwell Publishing.
- Alvesson M. & Sköldberg K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg). SAGE.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October*, 110, 51-79. Hentet fra: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/96/
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London/New York: Verso.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse* (Doktoravhandling). Aarhus Universitet.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori – det 20. århundre* (4. utg.). Trondheim: Tapir Forlag.
- Breivik, J. K. & Christophersen C. (2013). Den kulturelle skolesekken: Kunst, kvalitet og kontrovers. I J. K. Breivik & C. Christophersen (Red.), *Den kulturelle skolesekken* (s. 9 – 32). Oslo: Norsk kulturråd.

- Dale, E. L. (2001). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dansens hus. (2016). Kunst for de minste? Hentet 27. mai 2018 fra <https://www.dansenshus.com/artikler/kunst-for-de-minste>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2000). Skapende demokrati – oppgaven foran oss. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s.263-269). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. London: Penguin Books.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.
- Glissant E. (1997). *Poetics of Relation*. University of Michigan Press
- Gumbrecht, H. U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford University Press.
- Hammermeister, K. (2002). *The German Aesthetic Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugsevje, Å. D., Heian M. T. & Hylland O. M. (2016) *NM i Kunstløft*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Heggstad, K. (2014). Kunstmøter og læring. I S. Røyseng, A. T. Pettersen & I. Habbestad (Red.), *Begreper om barn og kunst* (s. 30-39). Oslo: Norsk kulturråd.

- Hohr, H. (2012). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and “Enlivening”. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 25–38. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9330-7>
- Holmen, H. (2017). Rasjonalisme. I *Store norske leksikon*. Hentet 23. mai 2018 fra <https://snl.no/rasjonalisme>
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi? I L. Hovik, & L. Nagel (Red.) *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Jackson, P. W. (2009). John Dewey. I J. R. Shook & J. Margolis (Red.), *A Companion to Pragmatism* (s. 54-66). Sussex: Blackwell Publishing.
- Jackson, S. (2011). *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. London/New York: Routledge.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-204). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Latour, B. (2004). How to Talk About the Body? the Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society*, 10 (2-3), 205 - 229. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1357034X04042943>
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Margolis, J. (2009). Introduction: Pragmatism. Retrospective, and Prospective. I J. R. Shook

- & J. Margolis (Red.), *A Companion to Pragmatism* (s. 1-10). Sussex: Blackwell Publishing.
- Menk, C. (2008). The dialectic of aesthetics: the new strife between philosophy and art. I R. Shusterman & A. Tomlin (Red.), *Aesthetic Experience* (59-75). New York: Routledge.
- Nagel, L. (2013). See me! A Discussion on the Quality in Performing Arts for Children Based on a Performative Approach. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(2). Hentet fra <https://doi.org/10.7577/if.v2i2.734>
- Nagel, L. (2018). *Kunst for barn som hendelser. En kritisk diskusjon av analytiske perspektiver i kunst for barn med eksempler fra scenekunst, bildebøker og bildebokapper* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Norsk kulturråd (2015). Kunstløftet 2008 - 2015. Hentet 27. mai 2018 fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet>
- Pettersen, A. T. (2014). Integrert didaktikk – et utvidet dramaturgibegrep. I S. Graffer & Å. Sekkelsten (Red.), *Scenekunsten og de unge. En antologi fra Scenekunstbruket* (s. 95-103). Oslo: Norsk scenekunstbruk AS / Vidarforlaget AS
- Rasmussen, B. (2014). Feltet barn og teater. I S. Graffer & Å. Sekkelsten (Red.), *Scenekunsten og de unge. En antologi fra Scenekunstbruket* (s. 58-63). Oslo: Norsk scenekunstbruk AS / Vidarforlaget AS
- Rogoff, I. (2010). Turning. I P. O'Neill & M. Wilson (Red.), *Curating and the educational turn* (s.32-46). Amsterdam: Open Editions / de Appel
- Shusterman, R. (1997). The End of Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55, 29-41. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/431602>
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Rowman & Littlefield.

Shusterman, R. (2008). *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sortland, V. M. (2015, 7. januar). Opplevelsen som prosjekt; forestillingens endelikt? *Scenekunst*. Hentet 27. mai 2018 fra www.scenekunst.no/sak/opplevelsen-som-prosjekt-forestillingens-endelikt/

Stølen, Tomas. (2018). Pragmatisme. I *Store norske leksikon*. Hentet 21. mai 2018 fra <https://snl.no/pragmatisme>