

SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

Essayet er produsert av Sørlandets Kunstmuseum i forbindelse med rundebordssamtaler i avdelingen BARNAS Kunstmuseum våren 2017. Kjetil Røed var invitert som innleder til en av samtalene og essayet er en bearbeiding av hans innlegg. Rundebordssamtalene var del av et prosjekt i samarbeid med Universitetet i Agder, støttet av VRI Agder og Norges Forskningsråd.

Kjetil Røed

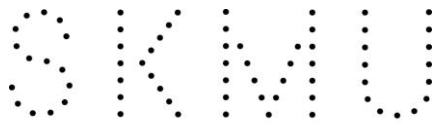
Kunsten og de unge - et forsøk på avklaring og en oppfordring til undring

“A material thing is first of all “the only bridge of communication between two minds.” The bridge is a passage, but it is also distance maintained. The materiality of the book keeps two minds at an equal distance, whereas explication is the annihilation of one mind by another.”

– Jacques Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*

«Hvordan skal kunsten formidles til barn og unge?» Dette spørsmålet har gått igjen i norsk kulturpolitikk de siste årene, ikke minst i forbindelse med Den Kulturelle Skolesekken (DKS). Det har vært et utall forsøk på å besvare spørsmålet, men når vi snakker om barn og kunst – og hvordan den skal formidles til de unge – har vi som regel allerede tatt for gitt en del svar. Vi har også tatt for gitt verdien av kunst og en viss rollefordeling mellom voksen og barn, lærer eller elev, den som skal lære noe og den som kan noe. Etter min mening er det ofte her det stopper opp, fordi vi mangler et grunnlag og et fundament å stå på for å utarbeide et velfungerende program.

Så før vi kommer til formidlingen av kunst mener jeg det rett og slett kan være forsøket verdt å se litt nærmere på det vi tar for gitt – ja, *tvile* på det. Kanskje vi ved å stille spørsmål ved det selvsagte kan lokalisere et nytt sted å spørre fra, se fra og tenke fra. I denne teksten skal jeg tenke litt høyt, i essayistisk-spekulerende modus, fremfor å kildebelegge eller henviser til en drøss utredninger, rapporter og NOU'er. La meg derfor forsøke å pakke ut dette spørsmålslandskapets forutsetninger på uformelt vis, og med de unge for øye. Betrakt det som en slags forberedende øvelse, eller kanskje et slags mellomstadium. Hvor vi kan komme i kontakt med elementer av grunnmuren som har forsvunnet for oss, eller er glemte bort i detaljplanlegging og daglig formidlingsarbeid.



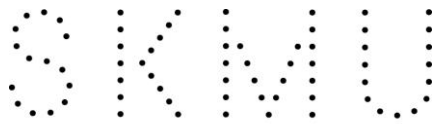
SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

Hvem er «vi»?

Aller først må vi, undrende og med alvor, se på ordet «kunst». Vi må se på måten dette begrepet administreres på i kulturpolitikken, og særlig når det gjelder formidlingsspørsmål. Vi må passe på at vi ikke glemmer å stille noen sentrale spørsmål. Er det for det første åpenbart at kunst har verdi for barn og unge i det hele tatt - og om det har det, *hvorfor* har den det? Vi må også spørre oss om vi i det hele tatt vet hva kunst er, og om det er åpenbart at den har en verdi for voksne. Det bør den ha om vi skal være overbevisende formidlere av kunst til barn. Men hvorfor har den verdi for oss?

Dernest er det viktig å spørre oss selv og hverandre om rollefordelingen – om avsendere og mottageres identitet – og hva språket vi bruker i kulturpedagogikken gjør med hvordan vi tenker om kunstens verdi. For når vi stiller spørsmålet - «hvordan skal vi formidle kunst til barn og unge?», vet vi da egentlig, med hånden på hjertet, hvem «vi» er? Er det avsenderen, «den voksne»? Er det læreren, pedagogen, utsendingen fra DKS – eller er det kunsthistorikeren eller kritikeren? Når jeg selv stiller disse spørsmålene her – i denne teksten, til meg selv og dere som leser – er det umiddelbart mange «vi» som dukker opp. Noen av dem tilhører gruppene jeg har nevnt, men det finnes også andre. For eksempel politikere og andre nasjonsforvaltere – byråkrater i offentligheten – som planlegger og administrerer den norske kulturen: hva den skal være, for hvem, og hvordan vi skal forme borgerne for å sikre grad av «norskhet» gjennom kulturformidlingen i skolevesenet, og dets avleggere i de tusen hjem. Bare tenk på debatten om norske verdier som har gått i sommer. Her er det mange aktører som vil forme den norske kulturen, og det er ikke bare politiske agendaer, men også målsettinger som går i retning av det diskriminerende - som de som ønsker å forby hijab i politiet, militæret og skolen, for eksempel. Hvordan henger dette sammen med kulturpolitikken og kunstformidlingen? Jo, de er alle tannhjul i produksjonen av forskjellige former for «vi»: ulike typer innenfor og utenfor. Ingen kunstformidling går klar av ikke-kunstneriske agendaer. Det er nettopp derfor det er så viktig å ha et bevisst forhold til hvilket vi som definerer kvalitet i kunsten, og hvilke deler av den som skal formidles til den oppvoksende generasjon og på hvilken måte det skal skje.

Å gi noen klare svare på denne ganske innfløkte sammenvevingen av identitetspolitikk og kunstformidling går langt utover denne tekstens grenser – jeg vil bare rette et søkelys på det jeg mener vi bør se nærmere på.



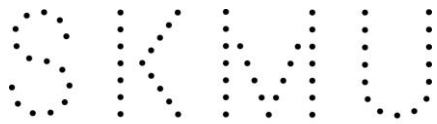
SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

Har kunstformidling til barn verdi?

Når det gjelder forholdet mellom den voksne som kan noe om kunst og barna som formodentlig ikke kan noe (eller i hvert fall ikke tilstrekkelig mye) om kunst, mener jeg vi må gå enda grundigere til verks. Ja, vi må stille spørsmål som umiddelbart kan virke kontraintuitive og føles «gale», fordi de i så stor grad strider mot det vi har vennet oss til skal være tingenes «naturlige orden». Vi må spørre: hvorfor kunne ikke for eksempel barn lage kunst for barn, eller formidle kunst for andre barn? Vi må også spørre oss om det nå er så sikkert at voksne er egnede til å fortelle om kunst til barn? Og til sist må vi spørre om det er helt sikkert at det har en verdi å formidle kunst til barn?

Jeg stiller disse spørsmålene vel vitende om at de ikke kan besvares her, innenfor rammen av denne teksten, hverken med teoretisk eller empirisk belegg. Jeg insisterer på dem likevel for å komme i kontakt med en elementær undring, en vesentlig tvil som jeg mener er viktig å ha for å komme seg videre i tankeprosessen rundt kunstformidlingens egenart. Jeg stiller også disse spørsmålene for å berøre noe jeg mener er essensielt med kunsten for *både* barn og voksne, nemlig leken eller eksperimentet. For er det noe kunsten er uttrykk for som alle mennesker har til felles – uansett om de har et autorisert begrep om hva kunst er eller ikke – så er det den lekende impulsen som avdekker og viser en velkjent sak, ide eller form fra en annen vinkel enn den til enhver tid dominerende. Om vi kombinerer trangen til lek med etablerte synsvinkler og standardisert kunnskap, kunne vi betrakte kunsten som en livsform, en måte å leve på, eller et aspekt ved tilværelsen som nærmer seg livet som noe vi kan eksperimentere med. Om vi dernest kombinerer lekens eksperimentering med kunnskapsproduksjon som horisontutvidelse, havner vi et sted hvor frihet og nyanser inkluderes i lek som grunnleggende impuls i hva kunst er.

Om kunst er horisontutvidelse og en vilje til å se en sak fra en ny side – som også inkluderer å bruke en gjenstand med en etablert funksjon på annet vis enn den foreskrevne – beveger vi oss inn i et territorium hvor kunst mer er en praksis. Kunst blir noe du *gjør*, mer enn noe du lærer deg som et sett regler eller faktabolker som overføres fra ett sted (lærer, lærebok, den voksne, «den som vet») til et annet (eleven, studenten, barnet, «den som ikke vet»). Kunst er en holdning, kunne vi si. Det er en trent vilje til nysgjerrighet som også inkluderer en skepsis til etablerte sannheter. Kunst er dermed en virksomhet hvor prosessen er forankret i en glede ved å oppdage nye sider ved noe, eller bedrive et detektivarbeid uten en på forhånd gitt løsning.



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

På leting etter kunsten.

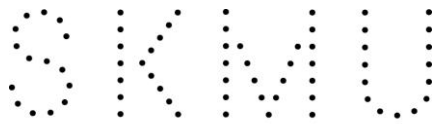
Et eksempel på kunstformidling hvor leken integreres, kunne vi se i prosjektet *Kunsthjernen* på Henie Onstad Kunstsenter i 2015. Her var det ingen strenge lærere eller verter som styrte hva barna skulle vite om kunsten, eller bruke den til, men tvert imot en scene for oppdagelse og nysgjerrighet. Barna var *både* elever og (sine egne) lærere. Den sentrale «myndigheten» i formidlingsopplegget – det som het kunsthjernen – var ikke en lærerskikkelse som bedømte detektivenes oppdagelser etter rett og galt. Den samlet det hele opp som likeverdig «etterretning». Dramaet de inngikk i var med andre ord ganske åpent, men de skulle, slik jeg oppfatter det, jakte på kunstens betydning med seg selv og hverandre som resonanskasse. Jakten pågikk hovedsakelig i utstillingen *På sporet av Matisse*, som ikke var en utpreget barnevennlig utstilling, gitt dens dystre og ofte ganske kompliserte tema – proveniens, altså eierhistorikk.

«Utstillingen [...] åpner en del svært uvanlige koblinger mellom kunstverk og historie, som ofte forblir skjult. Den forteller oss at kunstverk er en overflate – under skjuler det seg en rekke med eiere, og gjennom eierskapshistoriene finnes en lang rekke scener kunstverket har passert gjennom,» som jeg skrev om *Kunsthjernen* (*Periskop*, 23.11, 2015). Jeg fortsetter: «Denne historikken er noe mange kunstdetektiver får med seg, men ikke nødvendigvis helt i tråd med hovedkvarterets instruksjer. «Tenk at dette ble solgt av nazister for å finansiere Hitler-Tyskland,» sier en ung jente til venninnene sine, mens de undrende betrakter Paul Klees *über Sieben über Dächern* (1930). Det er interessant å se barna diskutere Klees intime, teksturerte, abstraksjoner med sitt nyervervede detektiv-mandat, for her er det ingen museumsvert som skal komme med bruksanvisningen. De pirker videre i overflaten når de begynner å diskutere kunstverkens historie seg imellom. Her er det barna som skal hjelpe kunsthjernen til å forstå kunsten og ikke, som er vanligst, det omvendte.»

Kunsthjernen var inne på noe essensielt i sin produktive, og demokratiserende, rolleforskyvning og dramatisering av «læring», for her var ikke poenget oppdagelsen av noe på forhånd gitt, men en åpen regi som gjorde det mulig for barna å oppdage hva de selv var interessert i.

Dante som museum og utopisk legobygging.

Olafur Eliasson er en annen interessant figur i denne sammenhengen, særlig fordi han legger så stor vekt på erfaringen og oppdagelsens forbindelse med leken. I hans *Panorama* på ARoS i Danmark kan vi se forskjellige værtypers simuleres som del av



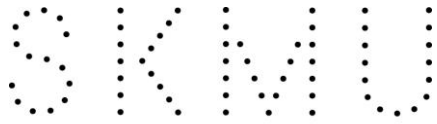
SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

den spektakulære utsikten fra toppen av museet. Selve museumsbygningen er bygget opp etter Dante Alighieris *Den guddommelige komedie* (1307-1321), med helvete i bunnen (kjelleren) og himmelen på toppen – som altså er det omtalte *Panorama*. Det interessante med en slik konstruksjon er hvordan et kanonisert, litterært verk oversettes til rom og tid og blir noe du beveger deg i og opplever, snarere enn noe som skal innlæres. Om det som skal læres blir til det rommet du beveger deg i, vil grensen mellom kunstverk og den som skal lære om det viskes ut og bli til en del av elevens livsverden. Om vi befinner oss i selve kunnskapen som et slags minnepalass vi kan orientere oss i på egen hånd, vil nysgjerrigheten kunne stimuleres på en helt annen måte enn om det er noe vi må *lære* om. Det er heller ingen utpekt lærer, men et miljø som i seg selv blir åstedet for detektivarbeid og utforskning, slik vi også så med Kunsthjernen på Henie Onstad Kunstsenter.

I et annet prosjekt, nemlig *The Collectivity Project* (2005–pågående), ble denne demokratiseringen av lærerrollen ytterligere omjustert. Her var nemlig temaet det utopiske samfunnet og hvordan det kunne se ut, og barn og voksne var sidestilt når det gjaldt utforming. Prosjektet – som ble realisert i Oslo i 2006 (og andre steder senere, deriblant Tirana, Albania) – er verdt en ekstra titt, for her er det ingenting noen av deltagerne faktisk kan vite om det som skal lokaliseres. Fremtiden, til og med det gode samfunnet slik vi forestiller oss det, er ikke noe noen «behersker» eller kan uttrykke seg med sikkerhet om. Tvert imot er det nettopp nysgjerrigheten og den oppfinnsomme lekenheten som kanskje vil kunne nærme seg det beste svaret, fordi vi, naturlig nok, ikke *kan* vite hva svaret er.

The Collectivity Project anerkjenner jo også at hverken barn eller voksne vet hva utopien er, og lar dem oppdage hva den *kan* være *sammen*. Vi må også huske at selv om utopisk tankegods – og helt konkrete utopier – har eksistert siden oldtiden, er utopier som sådan ikke noe som kan defineres eller begrenses en gang for alle. Den ligger alltid foran oss som en justert eller forbedret forestilling om den samtiden vi befinner oss i.

Slik er det, kunne vi tenke oss, også med kunstbegrepet. Selv om det har blitt fylt med en rekke lange definisjoner, er det heller ikke noe begrep eller noen praksis som egentlig lar seg uttømme. Også begrepet kunst er slik sett noe som ligger foran oss til enhver tid, og dermed også noe som oppstår gjennom våre undersøkelser av hva det *kan* være. Kunsten er, sett fra en slik vinkel, *også* en utopi. Ikke fordi den er uopnåelig, men fordi dens betydning forandres i tråd med hvordan vi undersøker og forsker i begrepet.



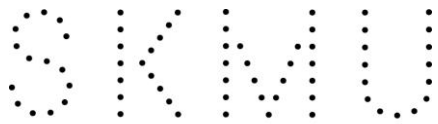
SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

Hvordan lære bort noe vi ikke kan.

Den franske filosofen Jacques Rancières ideer i boka *Den uvitende skolemester (Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, 1987)* er en av de mest interessante inngangene til dette problemfeltet. Boka tar for seg læreren Joseph Jacotot – en fransk lærer i Belgia på slutten av 1800-tallet – og hans pedagogiske metode. Utfordringen han stod overfor var hvordan han kunne lære bort et språk han ikke kunne til elever som heller ikke behersket språket. Svaret er kanskje ikke åpenbart, men det var ved å lokalisere det Rancière kaller et «tredje objekt», «en formidlende materialitet», at en overgang mellom det både elever og lærer behersket, og ikke behersket, kunne formidles. Dette tredje objektet var en bok på et språk de *kunne* lese som de sammenlignet ord for ord med en bok skrevet på språket de *ikke* kunne lese.

Moraleen i denne fortellingen er mer enn en pedagogisk metode. Den kan betraktes som et skjema for hvordan man skal forholde seg til det man kan og ikke kan når man er en person som skal lære andre noe. Det er ved å lære bort noe du *ikke* kan – og *selv* være blant elevene – det virkelig er læring som pågår, mener Rancière. For om det er for rigide skiller mellom den som kan noe og de som ikke kan noe, er det ikke læring men reproduksjon av kunnskap som er i virksomhet. Og denne reproduksjonen opprettholder en ulikhet som, ifølge den franske filosofen, gjør den ene til slave av den andre. «Mesteren har alltid en mengde lærdom – det vil si en dose av elevens uvitenhet – i ermet. [...] Mesteren er alltid et hestehode foran eleven, som alltid føler at for å komme videre så må han ha en ny mester, utfyllende forklaringer,» skriver han.

Det er nærliggende å sammenligne Rancières ideer med Eliassons prosjekt, for i begge tilfeller er det snakk om noe *ingen* kan, men samtidig er fullt ut i stand til å lære seg om de innser sin mangel på kunnskap. Den manglende beherskelsen innebærer, og fører kanskje til, en klarere forståelse av hvor lite man vet. Samtidig som det vi ikke vet blir et kollektivt anliggende, et felles prosjekt. Noe vi utforsker sammen med andre og er nysgjerrige på. Hva en utopi er, og hvordan det ideelle fremtidssamfunnet ser ut, betyr ikke *en* ting, som vi har sett. Det samsvarer likevel eksakt med antallet individer som legger frem *sin* synsvinkel på saken – enten det nå er muntlig, i form av et legobygg som den islandske kunstneren legger til rette for, eller i traktater om politisk filosofi som Thomas Moore eller rettsfilosofen John Rawls har gjort det. Legoformatet egner seg rett og slett ikke for autoritetsutøvelse eller professoral myndighet. Leketøyet gjør motstand mot filosofisk myndighet og opprettelse av kunnskapsautoriteter. En festlig bieffekt av Eliassons prosjekt er derfor at det absurde i å påstå at man er læreren, den som har rett eller sitter på det



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

eneste svaret i en slik situasjon, blir så tydelig. Siden jo enhver form for fremtidsutkast i lego nødvendigvis er provisorisk og utprøvende. En professor i filosofi kommer neppe nærmere svaret enn en ansatt på Kiwi eller et lite barn. Dermed kan vi spørre oss: Er ikke *enhver* form for kunnskap provisorisk og foreløpig, utprøvende og lekende, når alt kommer til alt? Er ikke *enhver* påstand om endegyldig autoritet og viten, på slutten av dagen, konstruert på samme måte som dette legoprojektet?

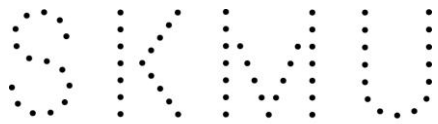
Leken og Kierkegaards angst.

Det sier seg selv at vi ikke kan forestille enhver kunnskap til enhver tid som dette legoprojektet. Det er likevel markør for en tvil og en nysgjerrighet som alle typer kunnskap og alle former for kunnskapsbasert myndighet er forankret i, og som vi kan finne frem til om vi skulle ønske det. Det er faktisk avgjørende at vi er i jevnlig kontakt med denne lekende impulsen, denne eksperimenterende innfallsvinkelen, når vi selv er del av en læringsprosess. Spesielt om vi selv er den som «kan» noe, men også om vi selv er den som lærer.

Denne tvilen og nysgjerrigheten er beslektet med den angsten som den danske filosofen Søren Kierkegaard diskuterte i sin avhandling *Begrepet Angst* (1844). Hans anliggende var riktignok den kristne troen, men metoden er også gjeldende for alle andre typer sterk overbevisning. Er du for sikker på at Gud finnes, og at det er den kristne varianten som du tenker på, vil du etterhvert miste kontakt med grunnlaget for selve troen, mener Kierkegaard. Grunnen til det er at om du ikke tar angsten på alvor, vil du låse deg til det du har valgt, til din synsvinkel, på gebrekkelig vis. Her er det viktig å huske på at angst, for Kierkegaard, er den reelle erfaringen av at noe annet enn det du er overbevist om er mulig. For eksempel er det mulig å ikke tro, selv om du tror, om du skulle møte noen som overbeviser deg om ateismens sannhet.

Å kjenne på dette mangfoldet av muligheter og tenke gjennom det, handler ikke om å opprettholde troen, sier han, men om å utsette seg jevnlig for det som truer den. Å gjøre det er nødvendig, fordi du trenger et reflektert forhold til dine overbevisninger, men også fordi du faktisk trener på å være deg selv. Du trener deg i å tro på det du tror på, ved å teste ut det du (i hvert fall enn så lenge) *ikke* tror på. Om du ikke trener på denne måten, om du ikke utsetter deg for angsten og mulighetene som til enhver tid finnes, sier han, vil du heller ikke være beskyttet mot eventuelle impulser som *truer* det du tror på.

Kierkegaards favoritteksempel – eller i hvert fall det mest underholdende av dem – er fortellingen om den spirituelle asketen som hadde viet sitt liv til å sitte i en hule i



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

ørkenen. Han levde av forbipasserende småkryp, mose og vann som sildret ned fjellsiden. Her satt han og kontemplerte universets mysterier i år etter år i stille meditasjon. Da han en gang var på besøk i nærmeste by, fikk han så et glass vin i hånden. Noe som naturlig nok stred med hvem han vanligvis var. Og da han fikk seg en slurk, smakte det likevel så godt at han ikke kunne gjøre noe annet enn å fortsette å drikke. Slik ble han vindranker i stedet for et asketisk åndsmenneske i en fjellhule. Fordi han ikke hadde utsatt seg for angsten, fordi han ikke hadde trent på hvilke andre livsformer som *også* var mulige, og gjennomgått dem i tankene. Hans hellige overbevisning, slik det viste seg, ble skrøpelig fordi han hadde kjørt seg fast i sine egne oppfatninger.

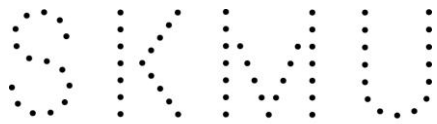
Uvitenhet, kunst og angst.

Jeg forestiller meg at Rancières «uvitende skolemester» har overført den Kierkegaardske angsten til en pedagogisk fremgangsmåte. Hvor nettopp tvilen og åpenheten for andre muligheter, for det vi ikke er og det vi ikke kan, inngår i en pågående horisontutvidelse som vi trenger for å kunne holde på den vi er og det vi, enn så lenge, faktisk kan.

Begrepet kunst er, kunne vi si, et begrep som på det mest grunnleggende plan, tar opp i seg denne mangelen på kunnskap, for det er så mange synsvinkler på dette begrepet at det vanskelig lar seg gjøre å forene det i en bestemt form for «viten». Det som *lar* seg gjøre derimot, er å søke opp fellesskap hvor de forskjellige forståelsene av hva kunst er spilles ut mot hverandre på demokratisk vis, helt uten sensur. Det tredje objektet i *Den uvitende skolemester* – altså boka som elev og lærer måtte sammenligne mot ord for ord – er det vi hele tiden leter etter i en slik pluralistisk prosess. Ikke fordi vi vil finne noe *endelig* tredje objekt som lar oss finne en løsning på kunstbegrepet en gang for alle, men fordi den pågående sammenligningen av vår egen synsvinkel med andres, vil føre til en komparativ gjennomtenkning som er forankret i andres oppfatning like mye som vår egen. Det er her, med kunstbegrepet som et slags *Collectivity project* forankret i angsten, at leken og tenkningen blir to sider av samme sak.

Vellykket og mislykket kunstformidling.

Om vi går tilbake til selve *kunstformidlingens* status, nå sett i lys av Ranciere og Kierkegaard. Hvordan ser den ut? Hva er god og hva er dårlig kunstformidling? Den dårligste kunstformidlingen kjennetegnes av at den ikke reflekterer godt nok over hvilket begrep om kunst den baseres på. Den tar et begrep om kunst, og



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

kunstens verdi, for gitt. Den tar for gitt at kunst er verdifull, og den tar for gitt at en viss kanon bør formidles til unge av noen som «kjenner den». Den dårlige kunstformidlingen tviler ikke på seg selv og sine forutsetninger, og har fasitsvar i ermet. Den er lite fleksibel og lite åpen for nysgjerrighet og lek, eller for det som kanskje er barnas egentlige interesser stilt overfor kunsten. Den er kort sagt, for sikker på seg selv og det som skal formidles. Den er for sikker på hvordan formidlingen skal foregå. Og det er en for stabil og fiksert grense mellom de som kan noe og de som ikke kan noe, mellom de som har svarene og de som har spørsmålene. Med andre ord er den dårlige kunstformidlingen i samme sårbare posisjon som den enøyde asketen som ikke hadde tenkt på vin før han smakte den.

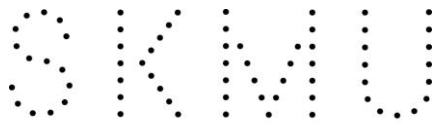
Hva kjennetegner vellykkede prosjekter? At det ikke er en veldig klar pedagogisk ramme hvor innholdet som skal formidles er fiksert. At lek er involvert. At de vekker barnas faktiske interesse og ikke pliktfølelse («dette er noe jeg må kunne»). Men også at det er gøy for voksne å være med på formidlingen fordi også *de* er med på å finne ut av hva som egentlig skal læres. At noe utforskes som heller ikke voksne behersker, fordi de har oppgitt mesterrollen.

Den gode formidlingen tviler på seg selv. Den har «angst», og den undersøker hva kunst er *sammen med* barna. Noe som innebærer at hierarkiet mellom lærer og elev er fleksibel, og at den som skal lære bort er lydhør overfor andre, særlig de minste. Men kanskje mer enn noe annet, at den er skeptisk til, og kanskje til og med bevisst motarbeider enhver form for selvfølgelighet. Altså at noen form for kunst – og betydningen av den – er gitt eller åpenbar. I tillegg er ofte den gode formidlingen åpen for det absurde og det uventede ved å legge til rette for tilfeldigheter og det uventede, noe som også kjennetegner nysgjerrigheten og leken.

Her vil sikkert noen innvende at jeg forenkler og lager stereotyper – og da må jeg gi dem rett. Hensikten er ikke å forenkle for å gjøre noe banalt, men for å gjøre formidlingsformenes poler tydelige. Skissene ovenfor er det sosiologen Max Weber kaller idealtyper, altså forenklende fiksjoner som vi trenger som utgangspunkt for så å se de mer nyanserte formidlingsvariantene klarere.

Den gode kunstformidlingens scenografi.

Men tilbake til den vellykkede «idealtypen» av kunstformidling. Den kan gjøres på mange måter. For eksempel ved å tenke undervisningen mer i form av rom og opplevelser, enn pensumlister, standardverker eller kanon, som jeg allerede har vært inne på i forbindelse med Eliasson. Jeg forestiller meg at utstillingsdesignet i Henie



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

Onstads Kunstdetektivløp kan være en annen mulig mal for en slik pedagogisk virksomhet.

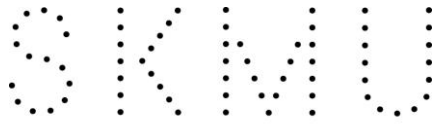
Konseptet som Jan Freuchen og Sigurd Tenningen utviklet i den tredje utgaven av utstillingsserien *Game of Life – Julius Variations*, som den het – legger også til rette for denne type erfaringer. For en type lekende og demokratiserende læringsprosesser. Hvorfor? Fordi utstillingen delvis er bygget opp som en lekeplass uten noen på forhånd gitt rute, eller noen på forhånd gitt informasjonsmengde som skal formidles. Fordi den er ikke-hierarkisk i formen, og har i sitt fundament allerede inkludert barn som kreative utøvere i noen av verkene: de mange bildene av Julius er nemlig «preparerte», altså bearbeidet og tegnet på av kuratorenes egne barn. Det finnes, i det minste ikke så langt jeg kan se, noen pedagogisk og velvoksen synsvinkel. Et panoptisk utkikkspunkt som organiserer hvordan utstillingsrommet skal håndteres som plattform for kunnskapservvervelse. Utstillingen som lekeplass/utstillingsrom har ingen tydelig definerte koordinater, men holder rommet åpent for det «tredje elementet» Ranciere snakker om. De voksne og de unge forenes i et felles nysgjerrighets- og oppdagelsesprosjekt, hvor plattformen, eller kunstlekeplassen, blir det materielle elementet som styrer tankene både voksne og barn måtte ha om kunst eller lek, eller Julius.

Det eneste vi må vite er hva vi vil utforske. Slik utopien var det begrepet som skulle kartlegges gjennom å finne opp legovariasjoner, som også fungerte som det komparative elementet i Eliassons prosjekt, og som brakte de som deltok videre, i fellesskap.

Alt dette høres kanskje ekstremt ut, men så langt jeg kan se er det viktig å måle ut avstanden mellom det vi kan og det vi ikke kan, det som er verdifullt og ikke, ved å innlemme slike metodiske reguleringsystemer i de pedagogiske grunnrefleksjonene rundt kunst. Jeg innser at det neppe er mulig å følge alle disse rådene absolutt hele tiden, men jeg mener likevel at de bør inngå som et element av undervisningssituasjoner på jevnlig basis. Slik den troende må vende tilbake til tvilen for å «trene» på tvilen, må også vi tilbake til grunnlaget for hvordan vi underviser og hva vi underviser i, for å holde den levende og relevant for både oss selv og de unge.

Kunsten som menneskelig verdi og erkjennelsesmiddel.

Som en del av det hele – ja, som en ramme for hva det verdifulle er – må vi for all del ikke glemme at enhver formidling, enhver undersøkelse av kunst, handler om menneskelig utvikling, ikke innsikt i kunst (selv om de ikke nødvendigvis kan skilles så klart). Det er viktig å ha klart for seg at ingen kunst har en verdi i seg selv om den



SØRLANDETS KUNSTMUSEUM

ikke også er en del av et erkjennelsesprosjekt, en utvikling som handler om hva det vil si å være et menneske i verden. Det er altfor mange pedagogiske modeller som opererer med den selvsagte verdien av kunst uten å forankre den dypere i det menneskelige – forstått som kritisk tenkning og selvinnsett – noe som ofte fører til et misforstått og hult dannelsesideal.

Et slikt ideal har også lydighet og reproduksjonen av kunnskap som rotasjonspunkter. For om kunsttilegnelsen baserer seg på noe vi «må vite», som en del av «allmenndannelsen» uten å begrunnes nærmere, er vi på et slags nullpunkt hvor de menneskelige verdiene må avdekkes eller gjenfinnes under dannelsesfilosofiens kalkulerende overflater.

For hva er kunst, når alt kommer til alt? Hva er verdien av kunst – for både voksne og barn? Det er leken med eksisterende synsvinkler, med det som har blitt normalt, på *alle* felter. Men det er også det stedet i samfunnet hvor nettopp eksperimenteringen med andre – noen ganger sære og rare synsvinkler – kan inntas for et øyeblikk, for på den måten å reorientere seg om hvor man selv er i den eksistensielle geografien. Sett fra en slik vinkel har voksne like mye å lære fra barn, som barn fra voksne. For det er de voksne som gjør seg blinde for å utvide synsvinkler som går utover det «normale». For barn, derimot, finnes det lite som er normalt før de *blir* voksne, ved å adlyde voksne og lærere som setter opp grensene for hvor langt ut av sedvanen det er rimelig å leke seg. Kunst er, kunne vi si, profesjonell lek. For det er her – med kunstinstitusjonen som ramme – vi har en lekekasse, hvor de livsfilosofiske konsekvensene av det alle gjør som barn kan trekkes inn som lærestykker i voksenlivet. Det er innenfor rammen av kunst vi kan se hvordan leken med former, ideer og fortellinger kan justere hvordan vi lever – hver for oss og sammen – og hvordan vi kan lære oss å leve bedre, ja, bli lykkeligere mennesker.