

HVA SKAL VI MED KUNST I SKOLEN ?

*En pedagogisk-filosofisk diskusjon om kunstfagets mulighet for læring og erkjennelse
med utgangspunkt i Ellen Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring*



Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2021

Annbjørg Gangstø

Veileder: Gunn Vedøy

Forord

Kunst som fenomen har alltid interessert meg og gjort meg nysgjerrig. I møte med kunst, i form av *produkt* og *teori*, og som *samfunnsfunksjon*, har jeg likevel hatt følelsen av å stå litt tomhendt tilbake, uten å bli særlig klokere på hva det hele dreier seg om. Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, stilte jeg et naivt spørsmål: «Hva skal vi med kunst i skolen?» Uten å vite hvor det ville lede, gikk jeg i gang med å finne et mulig svar. Prosessen har vært utfordrende og inspirerende og gitt meg tro på at vi trenger den estetiske dimensjonen i fremtidens skole!

Takk til veileder Gunn Vedøy, for at du ble med på leken, og minnet om regler for forskningsprosessen!

Takk til Ivar, for støtte, hjelp og omsorg. Du *er* der, i tykt og tynt.

Takk til resten av familien og til venner, for oppmuntring og gode vibes.

Forsidebilde: Baby og bestefar i gjensidig emosjonell interaksjon, med hevede øyenbryn og overdrevet smil (Foto: Maureen MacKenzie). Hentet fra Dissanayake (2007)

*The stuff in the universe keeps doing whatever it is doing
while we theorize and theories come and go¹*

¹ Patricia S. Churchland (referert i Dissanayake, 1995 s. 253)

SAMMENDRAG	7
1. INTRODUKSJON TIL OPPGAVEN	8
1.1. Presentasjon av problemstillingen	8
1.2. Litteratur	9
1.3. Bakgrunn for undersøkelsen	11
1.3.1. «Et teknokratisk læreplanregime»	11
1.3.2. Når delene blir viktigere enn helheten	12
1.3.3. Skolens estetiske dimensjon	13
1.4. Formålet med oppgaven	15
1.5. Oppgavens oppbygning	15
2. TEORETISKE FORESTILLINGER KNYTTET TIL DISSANAYAKES KUNSTTEORI	16
2.1. Språklig avklaring.....	17
2.2. Vesentlige idéer og prinsipper i Dissanayakes kunstteori.....	20
2.2.1. Emosjoner og atferd.	21
2.2.2. Behovet for gjensidig, emosjonell interaksjon	22
2.2.3. Sammenhengen mellom kunst og rituelle seremonier.	24
2.3. Relevant forskning.	26
3. PROBLEM OG METODE	28
3.1. Refleksiv metodologi.	29
3.1.1. Valg av metodisk tilnærming	29
3.1.2. Valg av forskningsspørsmål.	31
3.1.3. Valg av litteratur.	32
3.1.4. Utdfordringer og muligheter knyttet til empirien.	33
3.2. Tema og interesser som kommer til syne i teksten som undersøkes.	35
3.2.1. Kritikk av vestlig tankegang.	36
3.2.2. Fornuft og følelser	36
3.2.3. Kunnskapsinteresser.	38
3.3. Metode.....	39

3.3.1. For-forståelse og forståelse	40
3.3.2. "Deler og helhet"	42
3.3.3. Kunnskapens verdi.	43
4. UNDERSØKELSEN AV DISSANAYAKES BESKRIVELSE AV ESTETISK ERFARING	45
4.1. Sansepersepsjon og estetisk erfaring	47
4.1.1. Et holistisk perspektiv på sansepersepsjon	48
4.1.2. Tolkning av sanseinntrykk	50
4.1.3. Høyre og venstre hjernehalvdel	51
4.2. Universell kognitiv utrustning	54
4.2.1. Tre prinsipper for organisering og lagring av sanseinntrykk	55
4.2.2. Metaforer og analogier som viktige mentale funksjoner.	57
4.3. Emosjoner og kognisjon	60
4.3.1. "Affeksjonsforsterkning"	62
4.3.2. "Den retningsgivende spenningen"	63
4.3.3. Vitalitetsaffektene	64
4.4. Estetisk erfaring knyttet til småbarns universelle erfaringer	65
4.4.1. Karakteristiske trekk ved småbarns tidligste erfaringer	66
4.4.2. Småbarns sensorisk-emosjonelle erfaringer.	69
4.4.3. «Ekstraordinære erfaringer»	70
4.5. Oppsummering og resultat av undersøkelsen	71
5. DISKUSJON	75
5.1. Kunstfagets erkjennelsesgrunnlag.....	76
5.1.1. "I begynnelsen var ikke ordet"	78
5.1.2. "In the gap between Darwin and Derrida"	80
5.1.3. Biokulturelle hypoteser	82
5.1.4. Kunst er mer enn kognisjon	83
5.2. Kunstfaget som verdi i pedagogisk filosofi	85
5.2.1. Moment fra kritisk teori.	85
5.2.2. Pragmatismens bidrag i diskusjonen	87
5.2.3. «The missing link»	89
5.2.4. Feministiske moment	92
5.3. Oppsummering og konklusjon.....	94

REFERANSER..... 97

Sammendrag

Den pedagogiske diskusjonen peker på at skolens diskursive læringsmåte, med vektlegging av et logisk-abstrakt språk, og et økende trykk på målbare læringsresultat, har ført til en innsnevring av elevenes grunnlag for læring og erkjennelse. Når kunstfaget, i ny overordnet del av læreplanverket LK20 tillegges relativt stor betydning for elevenes læring, utvikling og danning, kan dette tolkes positivt med tanke på kunstfagets verdi og funksjon i fremtidens skole. For å kunne forstå noe om *på hvilken måte* kunstfaget kan betraktes som et viktig og unikt bidrag til utdanningen, har jeg valgt å undersøke hvilke former for læring og kunnskap som kan tenkes å være forankret i kunstfaget. Formålet med oppgaven er å bidra i den pedagogisk-filosofiske diskusjonen om kunstens verdi i pedagogisk filosofi.

Med utgangspunkt i refleksiv metodologi har jeg gjennomført en litteraturstudie der jeg undersøker kunstfaget grunnlag for læring og erkjennelse, med utgangspunkt i Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring. Selve teksttolkningen tar utgangspunkt i moment fra hermeneutisk tradisjon, mens moment fra kritisk teori, postmodernismen og feminismen blir brukt som metametoder for å sette teksten i en ideologisk-politisk kontekst, i en bred forståelse av begrepet. Undersøkelsen viser kunstens funksjon kan beskrives som et svar på menneskets grunnleggende behov for gjensidig emosjonell interaksjon og fellesskap. Ved å ta i bruk grunnleggende estetiske kommunikasjons-element skapes komplekse sensorisk-emosjonelle erfaringer som overskrider det vi kan uttrykke med ord. Slike tilfredsstillende erfaringer beveger oss emosjonelt og kognitivt, og knytter oss til andre mennesker og verden vi er en del av.

Fra et evolusjonistisk perspektiv knyttes estetisk erfaring til universelle biopsykologiske funksjoner, og kan derfor betraktes som del av den gryende form for essensialisme, der det fokuseres på det fellesmenneskelige heller enn det individuelle, og det som gjør oss like heller enn det som skiller oss. Kunst gir oss grunnlag for erkjennelse gjennom kroppslige og emosjonelle opplevelser som bekrefter vår tilhørighet til andre og til en konkret verden.

Nøkkelord: Evolusjon, Estetisk erfaring, sansepersepsjon, emosjoner, kognisjon, essensialisme.

1. Introduksjon til oppgaven

Denne oppgaven er en litteraturstudie der kunstfagets erkjennelsesgrunnlag blir undersøkt ut fra den amerikanske kunstteoretikeren Ellen Dissanayakes beskrivelse av *estetisk erfaring*, og satt i sentrum for en pedagogisk-filosofisk diskusjon. Bakgrunnen for oppgaven er knyttet til diskusjonen om kunst og estetiske fags plass og verdi i skolen, og er relatert til overordnet del av læreplanverket LK 20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), der kunst og estetiske fag blir viet relativt stor plass og tillagt betydning for elevenes læring, utvikling og danning.

Overordnet del av læreplanverket utdypet verdigrunnlaget i opplæringens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og gir retning for opplæring i de ulike fagene. Her understrekes det at alle delene i læreplanverket henger tett sammen, og må brukes sammen, og at alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I kap. 2. «Prinsipper for læring, utvikling og danning», vies kunst, opplevelser og praktisk og estetisk utfoldelse relativt stor plass. Her vektlegges bl.a. verdien estetiske fag har for elevenes helhetlige danning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette får konsekvenser for hvordan prinsipper for læring, utvikling og danning skal forstås og praktiseres i hele utdanningsløpet og i alle fag, og kan derfor tolkes positivt i forhold til intensjoner om kunstfagets plass og verdi i fremtidens skole.

1.1. Presentasjon av problemstillingen

Det er rimelig å anta at de ulike fagene i læreplanverket har sine karakteristiske trekk, som gir elevene muligheter til å utforske og forstå verden på forskjellig måter, og bidra til læring, utvikling og danning, hver på sin måte. Det er imidlertid ikke uten videre lett å gjøre rede for de ulike fagenes *erkjennelsesgrunnlag*, i dette tilfelle *kunstens erkjennelsesgrunnlag*, og på hvilken måte faget kan bidra til å realisere opplæringens brede formål, slik overordnet del av læreplanverket tilsier. Uttalelser som at *kunstoffaget må rettferdiggjøres i kraft av sitt viktige og unike bidrag til utdanningen* (Smithrim & Upitis, 2005, s. 111), og at *skolen, en institusjon som spesialiserer sig i dannelsesprosesser, ikke kan legitimere estetiske aktiviteter hvis den ikke er i stand til at gjøre rede for deres sentrale rolle i kunnskabstilegnelsen* (Hohr & Pedersen, 1996, s. 11), har vært motiverende for å gå i gang med en undersøkelse av kunst som grunnlag for erkjennelse og læring.

En annen, og minst like motiverende faktor som teoretiske spørsmål og diskusjoner omkring kunst i skolen, har vært egne kunstopplevelser, som i en kunstdiskurs kalles «estetiske erfaringer», knyttet til såkalt «outsiderart»². Fra eget arbeid i spesialpedagogisk virksomhet, har jeg møtt elever som har tatt i bruk «universelle kunstneriske element» på en intuitiv måte, som om «kunst» ligger i genene. En nysgjerrighet for det universelle aspektet ved kunst ble vakt i møte med slike kunstuttrykk. Slik har både interessen for pedagogiske grunnlagsspørsmål, og egne «estetiske erfaringer» vært med å forme min forskningsinteresse. I dette kvalitative litteraturstudiet har jeg valgt å avgrense «kunstens område» til «estetisk erfaring», og tar utgangspunkt i Dissanayakes beskrivelse av dette fenomenet. Forskningsspørsmålet har blitt utformet slik: ***På hvilken måte kan Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring kaste nytt lys over kunstfagets muligheter til læring og erkjennelse?***

1.2. Litteratur

Teksten som blir undersøkt i denne oppgaven er hentet fra boken *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why* (Dissanayake, 1995), heretter omtalt som *Homo Aestheticus*, og tekstutvalget er avgrenset, men ikke isolert, til kapittel 6, «"Empathy Theory" Reconsidered. The Psychobiology of Aesthetic Responses». Her beskrives fenomenet *estetisk erfaring* i lys av ny kunnskap om sansepersepsjon. Dissanayake er knyttet til universitetet i Washington, fakultet for musikk, og arbeider i et kryssfelt mellom kunst, filosofi og naturvitenskap. Denne kunstteoretikeren hevder nettopp det, at «kunst ligger i genene». Ved å betrakte kunst fra et evolusjonistisk perspektiv, ønsker Dissanayake, på en radikal måte, å utvide vår forståelse av fenomenet kunst, og argumenterer for at muligheter, kapasiteter og emosjonelle behov knyttet til vår urgamle natur, har gitt mennesket universelle, estetiske tilbøyeligheter (Dissanayake, 1995).

Dissanayakes kunstteori utvikles i de tre bøkene *What Is Art For?* (1988), *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why* (1995) (først utgitt 1992) og *Art and Intimacy. How the Arts Began* (2012), hvor forfatteren argumenterer ut fra idéen om at kunst, som fenomen, oppstod og utviklet seg parallelt med religiøse, rituelle seremonier, og at «kunstatferd» har vært med å karakterisere mennesket som art. Hypotesen går ut på at kunst ble «oppfunnet» av våre

² **Outsiderart:** Et generelt begrep som refererer til kreative uttrykk laget av mennesker-, gjerne fra marginaliserte grupper, uten kunstutdanning (Rawwision, 2021).

urgamle slektninger, ved å «ta i bruk» kommunikasjons-element som ble utviklet gjennom evolusjonen for å legge til rette for, og forsterke livsviktige emosjonelle bånd mellom baby og omsorgsperson, og gjenkjennes i det såkalte mor-barn-samspillet. Ved å ta i bruk de samme «naturlig estetiske» kommunikasjons-elementene i kunstnerisk sammenheng, fikk disse elementene en utvidet verdi og funksjon, og tilfredstilte fundamentale emosjonelle behov for gruppetilhørighet og meningsfellesskap, noe som styrket menneskets evne til å kunne samarbeide og foreta seg noe konstruktivt i vanskelige situasjoner, og dermed også evnen til å overleve. Menneskets universelle estetiske tilbøyelighet er, i følge Dissanayake, like naturlig å utvikle og lære som andre kulturelle uttrykksformer, dersom «talentet» blir stimulert, og «kunstatferd» kan betraktes som en naturlig form for kommunikasjon, som hjelper oss til å kunne uttrykke og forstå oss selv og verden vi er en del av. En så bred tilnærming til kunst kan være en utfordring. Ord som «evolusjonistisk», «behov» og «kunstatferd» hører vanligvis ikke hjemme i kunstteorier. Denne tråden tas opp i neste kapittel, der språklige moment avklares, og de delene av det kunstteoretiske grunnlaget som er relevant for denne undersøkelsen utdypes.

Annen litteratur som er sentral i denne oppgaven er *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (Alvesson & Sköldberg, 2018). Denne boken problematiserer filosofiske spørsmål som ligger til grunn for de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene og blir brukt som metodologisk tilnærming til forskningsprosessen. Idéer herfra har vært avgjørende for forskningsprosessen, bl.a. hvordan temaene som blir diskutert i kap.5. har tatt form. Ellers har artiklene til van der Schyff & Schiavio (2017) og Pearce, Zaidel, Vartanian, Skov, Leder, Chatterjee & Nadal (2016) hatt betydning for å kaste lys over nyere, biokulturelle teorier innen estetisk teori. *Philosophy of Education* (Noddings, 2012) har vært til god hjelp for å dreie den filosofiske diskusjonen i en pedagogisk retning. Det samme gjelder Hohn (2012), som gjorde meg oppmerksom på at den estetiske dimensjonen ser ut til å være fraværende i Deweys pedagogiske filosofi. I artikkelen «Derrida and Humanism: some implications for post-humanist political and educational practice», viser Allender (2013) til at posthumanistiske teorier er viktig også for pedagogisk grunnlagstenkning. Dette har vært viktig for å koble posthumanisme i kunstfilosofi til posthumanisme i pedagogisk filosofi.

1.3. Bakgrunn for undersøkelsen

Den pedagogiske diskusjonen i forkant av LK20 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020) har aktualisert spørsmålet om kunst og estetiske fags verdi og funksjon i skolen, en diskusjon som bl.a. stiller kritiske spørsmål til skolens lærings- kunnskaps- og verdisyn. Kritikken kan bl.a. knyttes til *det teknokratiske regimet* som ble innført med LK06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006), som med sin innebygde målstyringslogikk ser ut til å ha endret elevenes vilkår for læring og erkjennelse (Imsen & Ramberg, 2014). Spørsmålet er om LK20, som er en reform av LK06, har det filosofiske fundamentet som skal til for å realisere skolens brede formål, slik ny Overordnede plan for LK20 tilsynelatende legger opp til.

1.3.1. «Et teknokratisk læreplanregime»

I artikkelen «Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012» (Imsen & Ramberg, 2014) rettes et kritisk blikk på LK06. Denne læreplanreformen omfattet en ny nasjonal læreplan for hele grunnopplæringen, samtidig som det ble gjort store endringer i den statlige og kommunale styringen av skolen. Et «læreplanregime» inkluderer bestemmelser om *målene* for opplæringen, skolens *faginnhold*, og *metoder* for undervisning, læring og vurdering. Selv om læreplanen er det viktigste, er betydningen av tilhørende forskrifter, vurderingssystemer, kontrollsystemer og styringsfunksjoner ikke uten betydning. I LK06 ser det ut til at styringsreformen har overtatt som det viktigste elementet. Her blir diskusjonen om «god undervisning» løsrevet fra ideologier om kunnskap og læringsformer, og erstattet med forskning på hva som gir mest effekt i form av synlige læringsresultater (Imsen & Ramberg, 2014, s. 15-17, 30).

LK06 skiller seg fra tidligere skolereformer, og kjennetegnes først og fremst på *formen*, som plasserer læreplanverket innenfor en *teknokratisk forståelse* av undervisning og læring, det vil si et styringssystem som skjerper betingelsene for målbare læringsresultat. Til tross for svake pedagogiske ideal, tyder undersøkelser likevel på at innføringen av LK06 har medført endringer i pedagogers syn på kunnskap og læring, der progressive idealer og et pragmatisk læringsyn er svekket, tverrfaglighet er på retur, mens lærerstyrt formidlingspedagogikk er i vekst, altså en tilbakevending til den autoritære kunnskapsskolen (Imsen & Ramberg, 2014, s. 10-11). Et teknokratisk læreplanregime vil, slik jeg ser det, redusere barn og unges muligheter til viktig læring og erkjennelse på andre områder enn det som kan måles. I artikkelen jeg

refererer til her (Imsen & Ramberg, 2014), stiller forfatterne spørsmål til om den offentlige skolen er på rett kurs i forhold til hva morgendagens samfunn har behov for. Jeg stiller samme spørsmålet.

1.3.2. Når delene blir viktigere enn helheten

Intensjonen med å fornye LK 06 og utarbeide ny overordnet del var å skape en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket enn det som var gjeldende.

“Evalueringer og analyser har vist at sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanverket er mangelfull, og at gjeldende Generell del og læreplanene for fagene ikke reflekterer formålsparagrafen på en systematisk måte” (Kulturdepartementet, 2016, s. 19).

Ny overordnet del av kan tolkes som en utdanningspolitisk innrømmelse av at formålsparagrafen og skolens brede formål har vært for lite vektlagt, og et ønske om å endre måten læring og undervisning praktiseres på i alle fag, slik at skolens brede formål blir bedre i varetatt. Dette kan se ut som en politisk visjon om et verdiløft i skolen. Forfatterne av kronikken «Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten» (Andersen, Erik, Orskaug & Ødegaard, 2017) stiller imidlertid spørsmål til om visjonene om verdiløft kan realiseres ved hjelp av *ny* overordnet del. De spør seg hvorfor vi i så liten grad har tatt i bruk den generelle delen vi tross alt har hatt i over 20 år, og peker på grunnleggende problem ved dagens pedagogiske praksis, der mål- og resultatstyring gjennom testing og rangering er styrende element. En mål- og resultatstyrings-logikk, vil nødvendigvis medføre en målforskyvning mot den delen av virksomheten som er lettest å måle. Dermed får *det målbare* verdi, og skolens brede formål skyves ut i mørket (Andersen et al., 2017).

Situasjonen i Norge er en del av en internasjonal trend, som bl.a. kritiseres av Gert J.J. Biesta (2010), Martha Nussbaum (2010) og Jim Neyland (2010). Den intensive målstyringen i skolen ser ut til å ha foregått uten nevneverdig motstand fra lærerprofesjonen, men heller fra fortvilte foreldre. Her rapportert fra faren til en gutt i åttende klasse, som i 2013 skulle hjelpe sin sønn med lekser:

Over en periode på tre uker skulle gutten arbeide mot 45 kompetansemål, 69 læringsmål og 182 kjennetegn på måloppnåelse, til sammen 269 mål. Målene for elevenes arbeid var «brutt ned» til detaljerte kulepunkter i lærerens arbeidsplan. Elevene ble stimulert til å arbeide

innenfor en lydighetskultur hvor de fleste elevene ikke engang skjønnte de målene de ble bedt om å nå (Imsen & Ramberg, 2014, s. 17).

Om endringene har foregått i det stille, og i *fraværet* av diskusjonen om pedagogiske grunnlagsproblemer, ser det altså ut til å ha skjedd drastiske endringer i læreplanene, der undervisningen har gått fra å være forbundet med et bestemt *utgangspunkt*, til en målstyring ut fra et bestemt *sluttprodukt*, og for elevenes del, gjerne meningsløs læring. Denne verdiforskyvningen mot det målbare har endret betingelsene for elevenes læring, bl.a. muligheten til å utforske og forstå verden gjennom kunst og estetiske fag. Kunst kan beskrives som et ”upresist språk” som vanskelig lar seg måle. Etter min mening har dette upresise språket en viktig funksjon; det kan ”uttrykke det ubeskrivelige”, det kan hjelpe oss å begripe komplekse forhold, og skape meningsfulle sammenhenger. Slik jeg ser det, *trenger* vi et språk som sprenger grensene for det som kan måles og forklares fullt ut, altså en antagelse om at det logiske og oppdelte, som kan beskrives med et klart og presist språk ikke er tilstrekkelig som grunnlag for læring og erkjennelse.

1.3.3. Skolens estetiske dimensjon

I Overordnet del kap. 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» står det bl.a. at elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter, og litt lenger nede, at kunst- og kulturuttrykk har betydning for den enkeltes personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). I innledningen til kap. 2 *Prinsipper for læring, utvikling og danning* står det bl.a. at danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen, og videre, at elevene dannes bl.a. gjennom estetisk utfoldelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når jeg, med henvisning til Overordnet del av LK20, snakker om «kunst», eller «kunstfaget som grunnlag for erkjennelse» vil det innbefatte både «kunst», «kultur» og «estetikk» og ulike avledninger av disse ordene, noe som samlet sett kan oppsummeres som «skolens estetiske dimensjon». I stedet for å «ramme inn» og begrense kunst til det kunstfaglige, kan det estetiske like gjerne betraktes som noe allmennmenneskelig; «... den *estetiske dimensjon* ... inngår i alle livssammenhenger hvor mennesker møtes og samspiller. Det vil si at det vi tradisjonelt har oppfattet som en vitenskapelig kunstfaglig og estetisk diskurs, også foregår i *hverdagesestetiske handlingsrom*» (Arnesen, 2015, s. 92). Jeg støtter altså en «utvidet

forståelse» av kunst, og ser det problematiske med å isolere kunst fra andre fag, slik f.eks. Allern (2011b, s. 9) beskriver det her:

Den tradisjonelle, moderne oppfatningen av estetikk som et område spesielt knytta til kunst, har vært skadelig av minst to grunner. Det har bidratt til å isolere kunstfagene som et område uten spesiell forbindelse til kunnskap og har redusert læring innen andre fagområder til mer eller mindre cerebrale læreprosesser.

Når fokuset på *målbar kunnskap* får en dominerende plass i skolen, er det fare for at undervisningens vage og estetiske aspekt undertrykkes, noe som i følge Høhr (2013, s. 26) er bekymringsfullt: «These aspects are decisive in the development of all kinds of skills. But even more vital is their importance for the cultivation and renewal of meaning, for the enhancement of the individual's and the community's life». I artikkelen «Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare» (Ulvik, 2014), diskuteres også noe av det som går tapt ved å nedprioritere den vage estetiske dimensjonen til fordel for det målbare. Denne artikkelforfatteren vender oppmerksomheten mot sanseerfaringer og *følelsenes betydning* for erkjennelse og «helhetlig danning»; i *estetiske erfaringer* er følelser, intuisjon og fortolkning viktige elementer ved kunnskapsdanning (Ulvik, 2014, s. 21). Ved å vise til Austring og Sørensen (2006), holder forfatteren opp «den estetiske læringsmåten» som et alternativ til «den diskursive læringsmåten», som dominerer i skolen. «Den estetiske læringsmåten» har å gjøre med hvordan livet *opleves, føles og erkjennes*, og handler om en streben etter forståelse av å være menneske i verden, mens «den diskursive læringsmåten», kjennetegnes av logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk, og er et teoretisk-representativt møte med verden (Ulvik, 2014, s. 21-22). Forfatteren legger her vekt på at vi ikke bare kan forstå med hodet. Vi kan også forstå med hjertet, og for å kunne forstå oss selv og verden, trenger begge deler.

Kontrasten som beskrives her mellom «den diskursive læringsmåten» og «den estetiske læringsmåten» har skjerpet min forskningsinteresse, og anerkjennelsen av følelsenes betydning for menneskelig erfaring, og elevenes muligheter til å forstå seg selv og verden gjennom estetiske erfaringer, har vært med å forme forskningsspørsmålet. I Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring spiller det kroppslige og emosjonelle en sentral rolle. En undersøkelse av hennes tekst, kan derfor tenkes å skape en større forståelse av dette, ofte undervurderte, området når det gjelder å kunstfagets grunnlag for læring og erkjennelse.

1.4. Formålet med oppgaven

Ifølge (Allern, 2011a) er det skolen som eier problemene når «den estetiske dimensjonen» undertrykkes, og problemet er både at tradisjonelle kommunikasjons- og læringsformer fortsatt dominerer, og at alternative læringsformer ofte har for svak faglighet. Når jeg stiller spørsmålet «Hva skal vi med kunst i skolen?» deler jeg kritikken som rettes mot skolens kunnskaps og læringssyn, som undertrykker kunstfaget som et område for læring og erkjennelse. For at kunst skal ha den betydningen det tillegges i overordnet del av LK 20, støtter jeg dem som hevder at det trengs et gjennomslag for det estetiske aspektet, og at skolen bør ta sikte mot en estetisk tilnærming i alle fag, noe som forutsetter et *kunstfaglig kunnskapsløft* (Angelo, Østern & Stavik-Karlsen, 2013). Det vil si å styrke spesifikke kunstfag i skole og lærerutdanning, med disse fagenes tradisjoner og kunnskapsgrunnlag som fundament, samtidig som den estetiske dimensjonen løftes inn i sentrum for pedagogisk refleksjon (Angelo et al., 2013, s. 91). Formålet med å undersøke kunst som grunnlag for læring og erkjennelse, og sette «den estetiske dimensjonen» i sentrum for en pedagogisk-filosofisk diskusjon, er å kaste nytt lys over hvilke kunnskapsformer som kan tenkes å ligge dypt forankret i kunstfaget.

1.5. Oppgavens oppbygning

Så langt har jeg vist til bakgrunnen for- og formålet med oppgaven, og presentert aktuell litteratur. Resten av oppgaven er strukturert på følgende måte:

Kap. 2. fungerer som bakgrunnskapittel for undersøkelse. Her blir vesentlige ideer og prinsipper i Dissanayakes kunstteori presentert, med mål om å belyse teoretiske forestillinger som er relevant i forhold til undersøkelsen. Enkelte språklige momenter blir også avklart her.

Kap. 3 viser hvordan jeg har brukt *refleksiv metodologi* som «veiledende metode» for undersøkelsen. I kap. 3.1.-3.2. gjør jeg greie for ulike valg som er gjort i løpet av forskningsprosessen, og viser hvordan disse valgene har vært med å forme hele forskningsprosjektet. Kap. 3.3. er en beskrivelse av hvordan jeg, ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming, har tolket Dissanayakes tekst, og kommet frem til et resultat. Delkapittelet avsluttes med en refleksjon rundt verdien av forskningsresultatet.

Kap. 4. viser min tolkning av tekstutvalget. Her er sansepersepsjon, altå det kroppslige og emosjonelle grunnlaget for estetisk erfaring sentralt. Kap. 4.1. – 4.3. har fokus på teorier om sansepersepsjon som kan være med å kaste lys over menneskets respons på kunst. I kap. 4.4. settes estetisk erfaring i sammenheng med småbarns universelle, førspråklige erfaringer, og ser på karakteristiske likheter mellom disse to erfaringsformene. Kap. 4.5. gir en oppsummering av undersøkelsen, og presenterer forskningsresultatet.

Kap. 5. er oppgavens diskusjonsdel, som deles i to. I kap. 5.1. settes resultatet av undersøkelsen i en kunstfilosofisk diskusjon, med utgangspunkt i moment fra postmodernismen og enkelte posthumanistiske og biokulturelle perspektiv. I kap. 5.2. settes «undersøkelsens kunstfagige verdi» i en pedagogisk-filosofisk diskusjon. Kap. 5.3. er en oppsummering av diskusjonen og konklusjon på forskningsspørsmålet.

2. Teoretiske forestillinger knyttet til Dissanayakes kunstteori

I dette kapittelet blir teksten som brukes i undersøkelsen av estetisk erfaring, «"Empathy Theory" Reconsidered. The Psychobiology of Aesthetic Responses» (Dissanayake, 1995), satt i sammenheng med Dissanayakes helhetlige teori om kunst. Dette blir gjort for å gi leseren en bakgrunnsforståelse for teoretiske forestillinger og vesentlige prinsipp som ligger til grunn for denne teorien. Her blir ikke kunst betraktet som en unødvendig "hobbyatferd", som tar verdifull tid fra andre nyttige aktiviteter. Da ville ikke kunst atferd hatt noen selektiv verdi.

Uavhengig av *hvor* eller *når* i verden-, der vi finner spor av mennesker, finner vi også spor av kunst. Mennesker har "alltid" pyntet seg, brukt poetisk språk, laget musikk, sunget, danset osv. I *Homo Aestheticus* finner vi altså en uvanlig tilnærming til det universelle aspektet ved fenomenet kunst, som ellers gjerne blir gitt religiøse, historiske, sosiologiske eller psykologiske forklaringer. Selv om ideer fra alle disse forklaringene kan være holdbare og gi verdifull forståelse av det universelle aspektet ved kunst, kan det i følge Dissanayake være mulig å finne forklaringer som går dypere enn som så. Hennes teori går ut på at kunst har utviklet seg for å tjene dype menneskelige *behov*, og hun beskriver kunst som *atferd*, altså en medfødt tendens til handling, som underforstått betyr at kunst har hatt en selektiv verdi for evolusjonen av mennesket. Kunst forstått som atferd, refererer ikke til spesielle kunstneriske aktiviteter, som å synge, tegne eller danse, men til et *generelt atferdskompleks* som ligger til

grunn for slike aktiviteter. De ulike kunstneriske aktivitetene kan derfor betraktes som individuelle uttrykk for en generell predisposisjon³ for “kunstoppførsel”, en medfødt tendens til å handle på en spesiell måte gitt visse omstendigheter (Dissanayake, 1995, s. 37).

En slik biologiske tilnærming til kunst kan i første omgang virke fremmedartet, og lite relevant, både fra kunstfaglig og pedagogisk hold, og påstanden kan være vanskelig å godta, hvis vi teker «kunst» ut fra moderne teorier om kunst, der kunst gjerne blir betraktet som eksklusive produkt, målt i forhold til en vedtatt standard. Ved å se på små barn, er imidlertid tendensen til kunstferd tydelig, når de, uten å lært det, uoppfordret og med glede, synger, danser, pynter seg og sine omgivelser, leker med ord, og dramatiserer fortellinger, enten for seg selv eller sammen med andre. Det er nettopp småbarns universelle førverbale erfaringer forfatteren tar utgangspunkt i når hun diskuterer estetisk erfaring ut fra et evolusjonistisk perspektiv. Estetisk erfaring beskrives her, på samme måte som småbarns førverbale erfaringer, som sensorisk-emosjonelle. Når jeg i kap. 2.2. setter tekstutvalget for undersøkelsen i sammenheng med vesentlige prinsipp som ligger til grunn for Dissanayakes kunstteori, er det for å belyse betydningen av emosjoner, sett fra et etologisk perspektiv. I kap. 2.3. settes Dissanayakes teori i forbindelse med aktuell forskning. Aller først blir det gjort noen språklige avklaringer og presiseringer.

2.1. Språklig avklaring

Teksten som ligger til grunn for denne undersøkelsen av estetisk erfaring har vært utfordrende å jobbe med av flere grunner. For det første er teksten skrevet på engelsk, og det å oversette litteratur, medfører alltid en fare for at meningsinnholdet i teksten fordreies. Til hjelp i oversettelsen har jeg brukt Cambridge English Dictionary. En større språklig utfordring enn det engelske, er knyttet til at teorien er *tverrfaglig*, noe som innebærer at det brukes begrep hentet fra forskjellige faglige tradisjoner. Uttrykk fra bestemte disipliner er vanskelig å forstå for ”utenforstående”, og blir fort et hinder i en dialog som går på tvers av faglig sjargong. I tillegg bruker forfatteren begrep fra teorier utviklet i forskjellige tidsepoker, noe som gjør enkelte begrep «utdatert». Noe språklig avklaring gjøres eksplisitt her. Dette gjelder faglige avklaringer og overordnede språklige forestillinger som ligger til grunn for teorien. Andre

³ **Predisposisjon:** Å ha en medfødt mottagelighet eller et medfødt anlegg for noe (Nordbø, 2020)

begrep blir definert eller forklart etter hvert som de naturlig dukker opp i teksten, enten i dette kapittelet eller i selve undersøkelsen.

Affekter, emosjoner og følelser. I Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring, er *positive kroppslige emosjoner i forbindelse med opplevelse av kunst*, et sentralt aspekt. Begrepene som brukes om dette aspektet ved estetisk erfaring varierer, bl.a. fordi forfatteren bygger på ideer og kunnskap fra flere ulike teorier, fra gamle kunstteorier, til nyere kunnskap og teorier om hvordan hjernen fungerer. Ord som «empatiske modaliteter», «kryssmodale affekter» eller «estetiske emosjoner» er eksempel på begrep hentet fra forskjellige teorier, som blir brukt for å beskrive emosjoner som oppstår i møte med kunst, eller for å forklare hvordan slike emosjoner oppstår. Jeg sammenfatter stort sett de ulike beskrivelsene til «den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved estetisk erfaring».

En annen ting å være oppmerksom på, er at teksten skiller mellom *emosjoner* (emotions), *følelser* (feeling) og *affekter* (affects). Emosjoner er det fysiologiske aspektet ved «følelser» (Dissanayake, 1995, s. 30), mens følelser er den subjektive erfaringen av emosjoner (Dissanayake, 1995, s. 153). *Affekter* er universelle, medfødte «følelser». Affekter er tydelige å se hos småbarn, men kan til en viss grad læres å kontrolleres og maskeres. Både affekter og *stimuli som utløser affekter* kan modifiseres og utbroderes kulturelt (Dissanayake, 1995, s. 179).

Protoestetiske element. Protoestetiske element er element som er naturlig tilfredsstillende, enten emosjonelt eller kognitiv. Slike karakteristiske element forekommer både i estetisk- og ikke estetisk kontekst. Noen element appellerer til det *sanselige*, -spesielt syn og hørsel -, for eksempel *varme, klare farger og presise tiltalende bevegelser*, og oppleves som «gode» fordi de indikerer sunnhet, vitalitet osv. Andre element, som for eksempel repetisjon, proporsjoner, mønster, variasjon over et tema, kontrast, balanse, geometriske figurer, osv. appellerer til det kognitive, fordi disse kvalitetene har å gjøre med forståelse, mestring, og «orden i kaos», og derav trygghet, noe som oppleves som tilfredsstillende og «godt» (Dissanayake, 1995, s. 54-55). Hypotesen i denne teoretiske fremstillingen av kunstens opphav og verdi er at *protoestetiske element* ble tatt i bruk og utbrodert i en kunstnerisk kontekst, nærmere bestemt rituelle seremonier (Dissanayake, 1995, s. 69-70). Når jeg henviser til noe som omtales som

«protoestetisk» i Dissanayakes tekst, bruker jeg gjerne «naturlig estetisk» som en forenkling og oversettelse av begrepet.

Empati og estetisk empati. Det kan være forvirrende at begrepene «empathy» og «aesthetic empathy» dukker opp underveis når jeg siterer Dissananyakes tekst. «Empathy» introduseres allerede i tittelen på bokkapittelet som fungerer som hovedkilde i undersøkelsen (”Empathy Theory Reconsidered”). Grunnen til dette er at Dissanayakes fremstilling av estetisk erfaring henter ideer fra gamle kunstteorier, såkalte «empatiteorier». Begrepet *empati*, som i dag er tilpasset og «overtatt» av psykologien, ble etablert i begynnelsen av det 19. århundre for å beskrive menneskets fysiske respons på kunst. Selv om empatiteoriene har klare svakheter, og i dag betraktes som historiske kuriositeter, mener Dissanayake at teoretikerne som utviklet konseptet empati likevel var fremsynte når det gjelder å forstå at den estetiske erfaringen ikke kan skilles fra sansing, følelser og tenkning. Altså at kunst taler like mye til det emosjonelle som det intellektuelle og at kropp og sinn er to sider av samme sak (Dissanayake, 1995, s. 141, 146-147). Dissanayake mener potensialet som ligger i «empati», som et seriøst og troverdig bidrag til estetikken, i stor grad har blitt oversett. Forfatteren tar derfor utgangspunkt i gamle empatiteorier når hun, ved hjelp av nyere kunnskap om hvordan kroppen fungerer, prøver å forstå fenomenet estetisk erfaring. Selv om jeg ikke fokuserer på dette aspektet i min undersøkelse, er dette et viktig moment i teorien jeg undersøker og tas opp i slutten av oppgaven.

Et «evolusjonistisk» eller «etologisk» perspektiv på kunst. I teksten jeg undersøker brukes begrepet «etologisk»⁴ synonymt med «Darwinistisk» og «arts-sentrert». For å forenkle fremstillingen, sammenfatter jeg de to siste begrepene til «evolusjonistisk» eller «evolusjonær», som mer folkelige begrep, og bruker disse synonymt med «etologisk». Slik Dissanayake bruker disse begrepene, refererer de til Darwins teori om menneskets biologiske evolusjon i bred forstand, uten nærmere presisjon, og uten å ta stilling til interne, faglige disputer. De brukes som en tilnærming for å beskrive kunst som *atferd*, og for å indikere en generell teoretisk tilnærming, som tilsier at evolusjonen av mennesket forener oss like mye, eller mer, enn våre kulturelle og individuelle ulikheter skiller oss (Dissanayake, 1995, s. 227).

⁴ Etologi er studiet av dyrs atferd i deres naturlige miljø. En etolog prøver å beskrive karakteristisk atferd for ulike arter-, og å forstå hvordan atferden har bidradd til evolusjonistisk tilpasning (Dissanayake, 1995, s. 8).

Når jeg i oppgaven bruker beskriver «menneskets urgamle natur» er det dette aspektet jeg refererer til. Uten å gå inn for verken å forsvare-, eller inngå i faglige diskusjoner knyttet til evolusjonsteorien, ønsker Dissanayake likevel å kommentere etablerte tolkninger av hovedtesen om *individets beste som menneskets drivkraft*, nødvendigvis må knyttes til atferd som *aggresjon* og *dominans*. Dissanayake utfordrer denne tolkningen: «... cooperation is arguably more salient than competition» (Dissanayake, 1995, s. 36). Dette er et vesentlig moment i fremstillingen. Ved å undersøke potensialet som ligger i menneskets urgamle natur, og fokusere på mer positive sider ved menneskets natur, som behovet for fellesskap, mening og samarbeid, åpnes det for alternative forestillinger, eller «fortellinger» om hva mennesket er, eller *kan være*.

2.2. Vesentlige idéer og prinsipper i Dissanayakes kunstteori

Et vesentlig prinsipp i Dissanayakes teori er at kultur som fenomen har utviklet seg sakte og sikkert gjennom evolusjonen for å tilfredsstille karakteristiske menneskelige tilbøyeligheter og behov (Dissanayake, 1995, s. 76). For å forstå fenomenet kunst, vil det mest fruktbare derfor være, ikke å velge *enten* kulturell- eller biologisk tilnærming, men *både og*: "It is to affirm that both contribute, necessarily and inseparably, to shaping our humanity" (Dissanayake, 1995, s. 51, 77). Dette intime forholdet som er mellom biologi og kultur blir ofte glemt i kunstteoretiske diskusjoner, der den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved estetisk erfaring mer eller mindre blir oversett, og betraktet som et irrelevant biprodukt av den «mentale» eller «spirituelle» *egentlige* erfaringen (Dissanayake, 1995, s. 39, 196). Dette problematiske forholdet knytter forfatteren til den dualistiske forestillingen om skille mellom kropp og sinn, en forestilling som har underkjent og sensurert det kroppslige aspektet, og gjort kroppen irrelevant for menneskelige erfaringer (Dissanayake, 1995, s. 24-29). Det virker imidlertid ulogisk å anta at *teorier om kunst*, knyttet til Vestlig sivilisasjon, med sine særlige filosofiske betraktninger om menneskets eksistens og natur, vil være tilstrekkelig når det gjelder å forstå kunst som et karakteristisk menneskelig fenomen. For å illustrere dette paradokset, referer Dissanayake (1995, s. 4-5) her til Tooby & Cosmides (1990):

...in trying to understand the forces that laid down the sediments at the Grand Canyon over millions of years, studies of which way the wind is presently blowing can only contribute so much. They document the explanation of the last 0.02 millimeters of the upper layer, but may lead to entirely incorrect conclusions about the events that created the other thousand meters of sediment deposition.

Dissanayake insisterer på «å skrape under overflaten», og anerkjenne den lange tiden det har tatt å raffinere menneskets biopsykologi, eller ”Grand Canyon”, med lag på lag med morfologi, anatomi og atferd, sammenlignet med den relativt korte tiden ”kulturell evolusjon” har vært dominerende (Dissanayake, 1995, s. 4). Fra et slikt perspektiv kan positive emosjoner i forbindelse med ”kunstatferd” betraktes som tilfredsstillende av et distinkt biologisk behov som har vært med å definere og forme oss som art. For å kunne underbygge påstanden om at det finnes et *biologisk grunnlag* for kunst, settes «følelser» her i et etologisk perspektiv. Videre gir det en forståelse av hva som skiller kroppslige og emosjonelle erfaringer fra språklige erfaringer. I avsnittene under viser jeg til vesentlige momenter fra hennes argumentasjon for en slik tilnærming til kunst, avgrenset til det jeg tolker som relevant for undersøkelsen i denne oppgaven.

2.2.1. Emosjoner og atferd

Ved å fokusere på estetiske emosjoner, og hvilken rolle *følelser* spiller i kunsten, kan det se ut til at Dissanayake selv har gått i en «dualistiske felle». Grunnen til å isolere dette temaet er imidlertid for å fremheve følelsenes betydning: «Behavior is, essentially, choice; to act or not, or to act in one way rather than another. And we are drawn to appraise and choose things on the basis of our feelings (Dissanayake, 1995, s. 31).

For en etolog vil sterke følelser (positive eller negative) knyttet til en opplevelse, indikere en evolusjonær betydning av erfaringen, fordi følelser og atferd er tett knyttet sammen. Atferd handler essensielt sett om å ta valg. Mennesker som har medfødte tendenser til å velge det ene foran det andre i gitte omstendigheter, vil generelt sett overleve bedre. *Tendensen* til å handle på den ene eller andre måten, som å ta opp et gråtende barn, eller la det være, eller å hjelpe en venn i nød, eller la det være, *har sitt grunnlag i våre følelser*. Følelser gir oss en pekepinn på hva vi skal *bry oss om* og hva vi skal *velge* (Dissanayake, 1995, s. 30-31).

En slik forenklet oppsummering av menneskelig atferd vil selvfølgelig ikke være tilfredsstillende. Mennesket er komplekse og inkonsistente vesen. Både naturlige og kulturelle krav kan skape konflikt, og i mange situasjoner vil valgalternativene stå i konflikt med hverandre. Vår mulighet til å huske, forutse, reflektere og se for oss ulike muligheter, gjør at vi kan utsette umiddelbare behov og velge alternativer som er bedre på lang sikt. Det ultimate

valget vil likevel være grunnlagt i at det ene alternativet føles bedre enn det andre (Dissanayake, 1995, s. 31-32). En av naturens måter å sikre seg på at vi gjør det som er nødvendig for å overleve, er å la slike opplevelser føles gode. Som i tilfellet kunst: Dersom sterke positive følelser kan knyttes til kunstferd, følelser som har blitt verdsatt og aktivt oppsøkt, kan det antas at «kunst» har hatt betydning for biologisk overlevelse (Dissanayake, 1995, s. 30-31). I et etologisk perspektiv er altså følelser «seriøse greier». Når Dissanayake undersøker det kroppslige og emosjonelle aspektet ved estetisk erfaring ut fra nyere kunnskap om sansepersepsjon, bekrefte emosjoner som viktig for menneskelig kognisjon.

To modern biological thinking, of course, a feeling or physical response is no more or less bodily than an idea, a perception, a memory, or a thought. ... Thus, the best and most comprehensive way to regard most experiences is to recognize that they are **simultaneously** perceptual, cognitive, emotional and operational (Dissanayake, 1995, s. 30).

I et slikt perspektiv vil en følelse eller en fysisk respons være hverken mer eller mindre kroppslig enn en tanke, idé eller oppfatning; « ... they describe a sensorily perceived and mentally registered and evaluated occasion or context» (Dissanayake, 1995, s. 30). En “mental” og en “emosjonell” kunstopplevelse vil derfor være en og samme sak, en prosess av kroppslige hendelser, noe som viser at kropp og sinn er to sider av samme sak.

2.2.2. Behovet for gjensidig, emosjonell interaksjon

I *Homo Aestheticus* blir vi tatt med langt tilbake i tid. Som art, kan vi anslå at ”mennesket” er ca. 4 million år gammel, da *hominider*⁵ oppstod og utviklet seg gradvis til å bli menneske slik vi kjenner det i dag. Den desidert lengste tiden av denne utviklingen foregikk i et, essensielt sett, uniformt miljø på Afrikas savanne; i anslagsvis 39/40 altså 3 900 000 av disse fire millioner årene, levde mennesket som jegere og samlere i små, intime grupper. Den kulturelle differensieringen har bare gjort seg gjeldene i en relativt kort periode, anslagsvis 100 000 av de fire millioner årene vi har brukt for å utvikle oss til menneske slik vi er i dag (Dissanayake,

⁵ **Hominider:** Hominidene er en pattedyrfamilie i ordenen primater, og omfatter alle de store menneskeapene, også alle arter i slekten *Homo*, som er den samme slekten som mennesket (*Homo sapiens*) tilhører (Simonsen, 2020). Den tiden da fenomenet kunst kan tenkes å ha oppstått som fenomen, parallelt med utvikling av religion, er ca 250 000 år tilbake i tid (Dissanayake, 1995, s. 51).

1995, s. 4). Disse forholdene har ført til at mennesket har utviklet en «universell estetisk biopsykologi» som *forener oss* like mye-, eller mer, enn våre kulturelle og individuelle ulikheter skiller oss, og som forsetter å prege våre liv; ”You can take the species out of the evolutionary milieu, but you can’t take the evolutionary milieu out of the species” (Dissanayake, 1995, s. 15).

Our perceptual apparatus, of course, originally evolved to help us survive, so that the sensory elements that artists use and to which we respond arose in life-serving, not life-”enhancing” contexts. (Dissanayake, 1995, s. 149).

I et etologisk perspektiv kommer idéen om ”Art for life’s sake” til sin rett, på et helt konkret plan. Det innebærer en antagelse om at vi har et sanseapparat som har utviklet seg over hundretusener av år, på en måte som gjør av vi har en naturlig tendens til å respondere på estetiske, eller protoestetiske element. Det fundamentale *behovet* for «kunst» tilskrives i teorien *behovet for gjensidig emosjonell interaksjon*, med utspring i en kritisk utvikling av mennesket som gjorde det nødvendig med en biologisk tilpasning. I et etologisk perspektiv kan «mor-barn-samspillet» betraktes som en *biologisk adaptasjon*, utviklet for å kunne støtte to-, etter hvert uforenelige trender i evolusjonen av mennesket; på den ene siden, evnen til å gå på to ben, og på den andre siden, en stadig økende hjernekapasitet. For at mennesket etterhvert skulle kunne gå oppreist, var det nødvendig med et smalere bekken, og fødselstrakten måtte tilpasses nye forhold. Som en konsekvens av dette, måtte babyer, med stadig større hjerner, fødes på et mer og mer umodent stadium, mens hode og kropp var små nok til å passere gjennom fødselskanalen (Dissanayake, 1995, s. 182).

Det grunnleggende behovet for gjensidig emosjonell interaksjon «oppstod» i følge denne fremstillingen, som en konsekvens av at mennesket fikk en oppreist gange, og at menneskebarn, som en følge av dette, ble født så umodne og hjelpeløse at de ble helt avhengig av konstant omsorg gjennom en lang periode. Disse forholdene gjorde det nødvendig å skape tette emosjonelle bånd mellom mor og barn, for at barnet i det hele tatt skulle overleve. Det er i denne konteksten kimen til kunstferd, i følge Dissanayake, skal ha oppstått. Studier viser at babyer har et medfødt «ønske» om en spesiell form for interaksjon; babyer foretrekker en animert og overdreven kommunikasjon, med stemmebruk, ansiktsuttrykk, hode og kroppsbevegelser utført på spesielle måter. De voksne på sin side, tilpasser seg automatisk babyens ønske for slik interaksjon. Disse kommunikasjons-

elementene er, i følge Dissanayake «designet» for å «tjene livet» ved at de legger til rette for, og skaper tette, emosjonelle bånd mellom baby og omsorgsperson, det vi kaller «bonding» (Dissanayake, 1995, s. 182).

I følge teorien skal babyer som reagerte lett på proto-estetiske virkemidler, som animerte ansiktsuttrykk, stemmebruk og bevegelser, hatt en fordel, fordi deres tydelige og empatiske tilbakemeldingen forsterket nevralt mønster i mors hjerne, noe som appellerte til, og forsterket omsorgsfølelsen (Dissanayake, 2007, s. 788). Gjennom evolusjonen har derfor babyer med tendens til å reagere lett på disse spesielle kommunikasjonselementene fått bedre omsorg og «overlevd bedre». Disse proto-estetiske kommunikasjonselementene minner om grunnleggende kommunikasjonselement i kunst. Denne sammenligningen er «fundamentet» i hypotesen om kunstens evolusjonistiske betydning. I et slikt perspektiv betyr *overlevelse* å leve lenge nok til å bringe sine egenskaper videre til sitt avkom, noe som over tid fører til en *tilpasning* som er karakteristisk for arten, og atferden blir et universelt trekk. I følge Dissanayakes «universelle» kunstteori, er kunstferd en artsegenskap som har gjort mennesket bedre i stand til overlevelse (Dissanayake, 1995, s. 33-36).

2.2.3. Sammenhengen mellom kunst og rituelle seremonier

Ved å undersøke og sammenligne sentrale element i kunst og seremonielle ritualer, fant Dissanayake bemerkelsesverdige likheter som førte til idéen om at kunst, som fenomen, kan ha utviklet seg parallelt med rituelle seremonier, og at «kunstferd» kan antas å ha hatt en fordelaktig betydning i evolusjonen av mennesket. Rituelle seremonier er en særlig menneskelig aktivitet, det er en *lært*, kulturell praksis som, tross mange ulikheter, har en viktig ting til felles; de er knyttet til vitale menneskelige forhold, som engasjerer mennesker på et dypt emosjonelt nivå, og er særlig knyttet til overgangssituasjoner som ofte oppleves som usikre, med mål om å påvirke utfallet av situasjonen, noe som dypest sett handler om overlevelse (Dissanayake, 1995, s. 67-68). Rituelle seremonier karakteriseres nettopp av at de *legger til rette for* ekstraordinære og (selv)transcendentale opplevelser, og nettopp *manipulering av følelser* er et viktig kjennetegn ved rituelle seremonier, og avgjørende for at de har en så stor *effekt* (Dissanayake, 1995, s. 128).

Religious practice appeals not only to the intellect in the form of beliefs or precepts but to senses and emotions. Deep emotions (awe, wonder, fear, desire) and emotional bonding are produced less by esoteric knowledge than by engaging with others in stimulating activities.

Rituals work because their artifications provide the excitement and drama that make their messages memorable and meaningful (Dissanayake, 2014, s. 53).

Det må ha begynt i det små. Fysisk aktivitet, det å *foreta seg noe*, er i seg selv en beroligende atferd. Selv dyr har tendens til rituell atferd for å roe seg selv i stressede situasjoner (Dissanayake, 1995, s. 78). Som en følge av at hominidene, sakte men sikkert, utviklet en stadig større mental og emosjonell kapasitet, ble de i tilsvarende grad ”smertefullt klar over fortid og fremtid”. Dermed økte også behovet for å kunne håndtere stress, som utrygghet og fare. Det å kunne identifisere usikre og potensielt farlige situasjoner var en fordel bare så lenge hominidene også var i stand til å forholde seg til usikkerheten, og *foreta seg noe aktivt* for å håndtere den. På et tidspunkt i utviklingen av høyere kognitive funksjoner, som evnen til å kunne huske, planlegge, forestille seg ting og vurdere sammenhenger mellom årsak og virkning, er det rimelig å anta at «menneske» ble i stand til å foreta seg noe annet enn å følge instinktene «fight, flight, or freeze in place», og startet å forme atferden på spesielle måter, kanskje med den hensikt å påvirke utfallet av viktige begivenheter som opplevdes som usikre og vanskelige (Dissanayake, 1995, s. 51, 71).

Men hvorfor bestod rituelle seremonier av nettopp kunst, og ikke noe annet? Dissanayake la merke til at kunst, på samme måte som ritualer, inneholder *element som er formalisert og strukturert* på måter som former og manipulerer vår persepsjon, våre følelser og vår forståelse, og skaper ekstraordinære, emosjonelt tilfredsstillende opplevelser (Dissanayake, 1995, s. 48). *Måten* disse elementene er formet og strukturert på har likhetstrekk med det som i kap.2.2.2. ble forklart som proto-estetiske kommunikasjons-element, utviklet for å etablere emosjonelle bånd mellom baby, og omsorgsperson, og har en lignende effekt som omsorgspersonen oppnår i kommunikasjon med baby; de *tiltrekker seg oppmerksomhet, og skaper og modellerer følelser* (Dissanayake, 2007, s. 789). Ved at flere individ etter hvert tok til å koordinere sin naturlige, rituelle atferd, og sammen *formet atferden på spesielle «kunstneriske» måter*, fikk mennesket en følelse av kontroll i utfordrende situasjoner; det gav mennesket en mulighet til, ikke bare til å foreta seg *noe*, men å foreta seg noe *formalisert og kontrollert*, og dermed føle seg bedre til mote (Dissanayake, 1995, s. 77, 126). En vesentlig dimensjon ved kunst er, i følge Dissanayake, at den har et potensiale til å legge til rette for en stemning der oppmerksomheten blir fokusert, forsterket, forflyttet, manipulert og tilfredsstilt (Dissanayake, 1995, s. 24). Det er sannsynlig å anta at den stressreducerende effekten av å kunne foreta seg noe strukturert og kontrollert, og dermed oppleve mestring i usikre og

krevende situasjoner, har vært en fordel for overlevelse; vedvarende stress har ulik negativ påvirkning på kroppslige funksjoner, som energinivå, immunforsvar, fordøyelse, mental kapasitet og fysiologi (Dissanayake, 2007, s. 791).

De positive emosjonene knyttet til kunstferd kan derfor tenkes å ha hatt betydning for overlevelse, både for individet og for gruppen. På individuelt nivå kan det tenkes at de som deltok i rituelle seremonier ble roligere, og tendensen til kontrollert atferd dermed styrket. På gruppenivå, kan det tenkes at slike emosjoner har hatt betydning for overlevelse, fordi ”stemningsfellesskapet” i rituelle seremonier har styrket samholdet i gruppen. Kunstferd kan derfor tenkes å ha bidradd til å forsterke fellesskapsfølelsen, og dermed tendensen til «gruppetenkning» og moralsk oppførsel. Sosiale grupper *uten* rituelle seremonier, ville reagere mer individuelt, fragmentert og ufokusert, og dermed mindre tilfredsstillende, på utfordrende situasjoner (Dissanayake, 1995, s. 12, 48).

The arts, in concert with ritual ceremonies, play, laughter, storytelling, synchronized movements, and the sharing of self-transcendent, ecstatic emotions, are no less evolutionarily salient and intrinsic to our humanness than individual conflicts of interest (Dissanayake, 1995, s. 12).

I følge Dissanayake er dette en sentral dimensjon, både i kunsten og i livet; estetiske emosjoner kan betraktes som en tilfredsstillende av et grunnleggende menneskelige behov for tilhørighet, fellesskap og mening, og behovet for å forstå og mestre sin tilværelse (Dissanayake, 1995, s. 48,70). Som en motvekt til den tradisjonelle fortellingen om individets kamp for å overleve, er det her heller snakk om *tilhørighet og fellesskap* for å overleve. Å vektlegge behovet for menneskelig «bonding» og samarbeid, og forstå, og anerkjenne betydningen av gjensidig avhengighet, er i følge Dissanayake, viktig for å få øynene opp for *potensialet* som finnes i human etologi. Med tanke på hva som er mulig og ønskelig for en human fremtid, må vi se på både begrensninger og muligheter som ligger i menneskets natur, altså ikke bare begrensninger, men også *muligheter*.

2.3. Relevant forskning

Selv om det kroppslige og emosjonelle aspektet ved kunst vanligvis blir lite omtalt i estetisk teori (Dissanayake, 1995), har det i århundrer vært et tema i filosofiske diskusjoner (Aslaksen,

2020). Det har også skjedd mye siden Dissanayake skrev *Homo Aestheticus* (1995), både når det gjelder utvikling av ny biologisk kunnskap, og utvikling av nye ideer i estetisk teori. I dag er estetisk teori og naturvitenskap en relativt vanlig kobling, og ulike bio-kulturelle teorier, som makter å se lengre enn til den tradisjonelle natur-kultur dikotomien, har dukket opp, bl.a. innen nevroestetikk og evolusjonær estetikk (*evolutionary aesthetic*) (Wah, 2017b). Når det gjelder sistnevnte tradisjon, evolusjonær estetikk, kom Dissanayake, med sin kunstteori, til å bli en pionér området (Barcott, 2009).

I disse biokulturelle teorier blir kunst og kognitiv utvikling satt i sammenheng (Stokkedal, 2016; van der Schyff D and Schiavio, 2017; Wah, 2017a), og utfordrer vårt tradisjonelle syn på kognisjon, bl.a. ved å tillegge emosjoner en vesentlig betydning i kognitive prosesser (Dreon, 2019; Fredriksen, 2019; Mortensen, 2016; Pearce et al., 2016; Shusterman, 2008). I motsetning til en oppfatning av kognisjon som interne cerebrale prosesser, blir kognisjon her forstått som f.eks. «embodied, embedded, enactive and extended» eller i andre tilfeller, «embodied-ecological cognition» (van der Schyff & Schiavio, 2017, s. 2). Det er selvsagt uenighet og diskusjoner, både innad i, og mellom de ulike tradisjonene. Det stilles bl.a. spørsmål til om kompleks menneskelig kognisjon, som f.eks. estetisk erfaring, kan forklares som kognisjon. Nevroestetikken byr også på kontroverser. I dette perspektivet blir det nevrologiske grunnlaget for estetisk erfaring «målt» og diskutert. Dette perspektivet er «verdinøytralt», men kan gjerne fungere som støttfag for humanistisk tradisjon (Pearce et al., 2016).

Mens noen ser på evolusjonær estetikk som en mulighet til å forene ulik kunstnerisk praksis i *en* felles grunnlagstenkning; «to unify the arts» (Wah, 2017b, s. 54), ser andre med skepsis på evolusjonær estetikk. Dissanayakes teoretiske tilnærming til kunst blir bl.a. kritisert av Stephen Davies (2005).

Evolutionary theory might take one of three approaches to art: (1) it might ignore it, regarding it as a local, purely cultural phenomenon; (2) it might describe art as a spin-off from, or as an incidental byproduct of, adaptive behaviors, rather than as something targeted directly by evolution; or (3) it might regard art as a behavior selected by evolution because it directly improves the reproductive potential of those who have it. Dissanayake's view is of this last kind (Davies, 2005, s. 6)

Denne forfatteren hevder at Dissanayakes etologiske perspektiv på kunst, er å tøye grensene i lengste laget når det gjelder å forklare kunstens adaptive betydning og universelle karakter. Å forklare kunst som kvaliteter ved universell atferd, er å gjøre kunstbegrepet ugjenkjennelig; «This reveals how broad and humble is the conception of art to which she must be appealing. It is doubtful, ... that art, as we normally understand the notion, survives this reduction» (Davies, 2005, s. 9). For noen blir altså Dissanayakes fremstilling av kunst så forskjellig fra kunst, slik det fremstilles i andre kunstteorier, at det kan være vanskelig å forstå om vi i snakker om samme sak. Men det tror jeg vi gjør. Jeg tror også det kan være nyttig å rykke tilbake til «start», og undersøke *fenomenet kunst*, slik det ble praktisert før noen kom på tanken om at kunst tilhører en egen sfære, og det ble nødvendig med teorier for å definere hva som var kunst og ikke kunst.

Påstanden om at kunst er et universelt fenomen *er* ambisiøs. Dissanayake vedgår at hennes teori er noe annet enn en spesifikk *kunst*-teori, og oppfordrer oss derfor til å justere våre intellektuelle linser når vi teoretiserer om kunst. For å føre diskusjonen om kunstfagets verdi for læring, utvikling og danning, videre, kan det være viktig å ta imot denne utfordringen om å utvide vår tanke om kunst når vi tenker på kunst. Slik jeg ser det vil tradisjonelle kunstteorier, på samme måte som pedagogisk teori, være for tett knyttet opp mot filosofiske forestillinger om skillet mellom kropp og sinn, noe som bl.a. har underkjent og sensurert det fysiske aspektet og gjort kroppen irrelevant for menneskelige erfaringer, og satt følelser og fornuft opp mot hverandre.

3. Problem og metode

Jeg har valgt refleksiv forskning som metodisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt. Refleksiv metodologi retter søkelyset mot komplekse forhold som ligger til grunn for ulike måter å forstå virkelighet og kunnskap på. Her gis ingen konkrete anvisninger for hvordan et forskningsprosjekt skal utføres, men ved å sette sammen idéer fra refleksiv metodologi på ulike måter, tilpasset forskningsprosjektet, kan teorien fungere som en veiledende ”metode” (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 365-398). Denne ”veiledende metoden” består av to grunnleggende element, *tolkning* av empiri og *refleksjon* rundt egne tolkninger av det empiriske materialet, inkludert hvordan det er konstruert, som en slags «tolkning av tolkningen» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 10-11). Dette kapittelet er delt inn i fire delkapittel, og har som mål å gi en reflektert fremstilling av viktige valg som er gjort

underveis i forskningsprosessen, hvordan jeg har gått frem for å svare på forskningsspørsmålet og hvilken gyldighet svarene på forskningsspørsmålet har.

Kap. 3.1. gir en kort presentasjon av refleksiv metodologi, med begrunnelse for hvorfor jeg har valgt en refleksiv tilnærming til forskningsprosessen. Andre viktige valg som blir gjort rede for i dette delkapittelet er valg av forskningsspørsmål og valg av litteratur. Til sist blir muligheter og utfordringer knyttet til teksten diskutert. Kap. 3.2. er en refleksjon rundt ulike tema og interesser som kommer til syne i teksten, ut fra muligheter forskningsspørsmålet og teksten gir, og hvordan dette danner et bakteppe for måten teksten blir tolket på. Kap. 3.3. er en beskrivelse av tolkningsprosessen som har ført frem til besvarelsen på forskningsspørsmålet og en refleksjon rundt svarets gyldighet, altså hvilke konklusjoner som kan trekkes ut fra forskningsresultatene og forskningsresultatets verdi.

3.1. Refleksiv metodologi

Hva virkeligheten består av, og hva kunnskap er, forklares ulikt i ulike vitenskapsteorier. For å unngå en fiksert forskningsposisjon, bygger refleksiv metodologi på elementer fra mange ulike vitenskapsfilosofiske perspektiv, der de mest sentrale teoriene er *empirisk orientert tilnærming*, *hermeneutisk tilnærming*, *kritisk teori* og *postmodernismen*. Viktige ideer fra disse fire, tilsynelatende uforenelige perspektivene, blir gjentolket og satt sammen i en ny kontekst, og henter i tillegg inspirasjon fra bl.a. feministisk perspektiv og diskursanalyse (Alvesson & Sköldberg, 2018). Mens empirisk og hermeneutisk tilnærming har fokus på empiri og tolkning av empiri, er de to neste vitenskapsperspektivene, kritisk teori og postmodernisme, mer å betrakte som metateorier (Alvesson & Sköldberg, 2018). I refleksiv forskning gjelder det å prøve å finne balansen mellom å tro, og tvile på data. Målet er å unngå polariseringen mellom empirisk og fortolkende forskning, der *enten data eller teori* blir prioritert, men heller inngå et slags kompromiss, og følgende grunnholdning gjelder: Filosofiske diskusjoner, framkoblede det empiriske materialet, er like lite gangbart som forskning som helt mangler en filosofisk basert refleksjon. Det er i samspillet mellom filosofiske idéer og empirisk arbeid at forskning bør utspille seg (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 12).

3.1.1. Valg av metodisk tilnærming

Menneskets overdrevne «tro» på at vitenskapelige metoder, generelle prinsipp og analytisk språk, skal kunne føre til sikker kunnskap og rasjonelle forklaringer på alle problem, er i følge

postmodernismen myter som ikke holder mål (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 223). Jeg støtter postmodernismens kritikk av et vitenskapsperspektiv med alt for sterke forestillinger om hva virkeligheten består av, og hva kunnskap kan være. På den andre siden kan postmodernismen kritiseres for å oppløse virkeligheten, ved å hevde at all kunnskap er relativ. Når jeg har valgt Refleksiv Metodologi som vitenskapsteoretisk tilnærming til undersøkelsen, er det for å problematisere filosofiske spørsmål som *ontologi* og *epistemologi*. I følge Nel Noddings (2012, s. xiv) er det viktig å forholde seg til mange ulike grener av filosofien når pedagogiske spørsmål blir diskutert fra et filosofisk perspektiv, bl.a. vitenskapsteoretiske spørsmål om ontologi og epistemologi.

Ontologi og epistemologi er to sentrale filosofiske tema. *Ontologi* omhandler metafysiske spørsmålet om hva som ligger til grunn for virkeligheten, og hva som mest grunnleggende sett finnes, altså virkelighetens egentlige innhold og struktur (Duenger Bøhn, 2020). *Epistemologi* tar for seg et annet sentralt spørsmål i filosofien, spørsmålet om kunnskapens mulighet og gyldighet. Epistemologi, eller erkjennelsesteori, er læren om vår erkjennelses natur, dens forutsetninger og grunnlag, og omfatter vår kunnskaps opprinnelse, mulighet, omfang og gyldighet, og videre, hvordan vi forklarer kunnskap, innsikt og erkjennelse (Stigen & Tranøy, 2019).

Valget av metodologi begrunnes ut fra forskningsspørsmålet, som tar sikte på å undersøke kunstens mulighet for erkjennelse, med utgangspunkt i Dissanayakes teori om estetisk erfaring, noe som igjen henger sammen med ontologiske betraktninger om virkelighetens egentlige innhold og struktur, og jeg vil tilføye *natur*. Denne tilføyelsen begrunnes i at filosofiske spørsmål i denne oppgaven diskuteres ut fra antagelsen om at det kulturelle fenomenet kunst har et biologisk «fundament».

I tillegg til at jeg begrunner valg av metodologi ut fra forskningsspørsmålet, begrunnes det også ut fra vilje til å følge forpliktende forskningsetiske normer. Refleksiv forskning vektlegger og anerkjenner det kompliserte tolkningsarbeidet som foregår på veien fra empiri til resultat, og retter oppmerksomheten mot ulike faktorer som danner fundamentale problem for forskning og kunnskapsutvikling (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 1-9). Denne holdningen til forskning er forenelig med, og understreker anerkjente følgende forskningsetiske normer:

En forsker må vedkjenne seg at tolkninger alltid er subjektive og derfor må unngå skråsikre resultater og vise åpenhet for egen feilbarlighet (NESH, 2016, s. 9-10).

3.1.2. Valg av forskningsspørsmål

Forskning består av en rekke valg som påvirker forskningsarbeidet i sin helhet, noe som blir sterkt vektlagt i refleksiv metodologi. Forskningsspørsmålet er et sentralt valg, et omdreiningspunkt for hele forskningsprosjektet. Siden forskning er en sosial praksis, med et samfunnsmessig ansvar, bør det som undersøkes derfor være av interesse for flere enn forskeren selv. Dette understrekes av forskningsetiske normer, som bl.a. stiller høye krav til forskerens begrunnelse for forskningsspørsmålet (NESH, 2016, s. 11).

For å finne et viktig og relevant forskningsspørsmål, startet jeg, med utgangspunkt i egen interesse for kunst og pedagogiske grunnlagsspørsmål, å orientere meg i den pedagogiske diskusjonen omkring kunstfagenes verdi og funksjon i skolen. Målet var å finne et kunstfaglig område å undersøke som kunne kaste lys over kunstfagets betydning for barn og unges læring, danning og utvikling slik det fremkommer i overordnet del av LK20.

Behovet for å styrke målrettet forskning på dette området, kommer frem i en statusrapport fra Norges Forskningsråd (Forskningsrådet, 2013). Et av temaområdene i rapporten, ”Læringsprosesser og læringsutbytte i grunnopplæringen”, handler bl.a. om læring i fag, utvikling av grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring, og kan bl.a. knyttes til kunnskap om barn og unges dannelsesprosesser (Forskningsrådet, 2013, s. 19). Et av få forskningsprosjekt som ble prioritert, handlet om spesialundervisning og tilrettelagt opplæring. Ifølge rapporten er dette et felt som får stor offentlig oppmerksomhet, samtidig som det er behov for mer kunnskap om hvordan undervisningen skal organiseres, hvem som skal få spesialundervisning og hvordan innholdet i opplæringen bør foregå. Forskningsprosjektet som ble valgt, la til grunn en idé som bygger på forståelsen av at god kvalitet på spesialundervisningen forutsetter innsikt i den ordinære opplæringen (Forskningsrådet, 2013, s. 20).

Rapporten jeg viser til i avsnittene over, omhandler forskningsprosjekt som blir finansiert av Forskningsrådet. Rapporten er riktignok noen år gammel, og omtaler forskning i en annen kontekst enn min, likevel mener jeg den er relevant i forhold til å begrunne

forskningsspørsmålet i denne masteravhandlingen i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk. Forskningsprosjektet peker på noe som etter mitt syn er vesentlig: Opplæringsloven gjelder alle elever, og for at kvaliteten, både på ordinær undervisning og spesialundervisning skal være god, vil kunnskap og innsikt i grunnleggende pedagogiske spørsmål knyttet til «læring i fag», i dette tilfellet «kunst» ha betydning for å sikre god undervisning i et mangfold av fag, for et mangfold av elever.

3.1.3. Valg av litteratur

I et litteraturstudium som mitt, der undersøkelsens empiriske materiale består av *tekst*, har valg av litteratur en avgjørende betydning. Når kunstens erkjennelsesgrunnlag blir belyst ut fra perspektivet til en bestemt forfatter, er mye gitt, og i dette tilfellet er det Dissanayakes kunstteori, og hennes teoretiske fremstilling av virkeligheten som setter grenser for hvordan fenomenet estetisk erfaring blir undersøkt, forstått og skrevet om. I avsnittene under beskriver jeg hvordan jeg fant frem til Dissanayakes kunstteori, hvordan dette valget begrunnes og hvilke utfordringer og muligheter som kan knyttet til teksten som undersøkes.

Slik jeg tenkte det, måtte en kunstteori som skulle kunne bidra til å underbygge påstanden om at kunst er viktig for elevenes læring, danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017) treffe et bredt publikum. Jeg var med andre ord på leting etter en ”universell” kunstteori. I min mer eller mindre systematiske leting etter en teori som var egnet til formålet, kom jeg over prosjektrapporten *Kunst er noget man gør. Kunst, musikalitet og kommunikation med døvblindfødte voksne* (Larsen, Raahauge & Brede, 2010). Rapporten kaster lys over pedagogiske og kommunikative muligheter, samt muligheter for livsutfoldelse som finnes i estetiske aktiviteter, og trengte et teoretisk grunnlag som også kunne omfatte døvblindfødtes deltakelse i estetiske aktiviteter. Forskerne i dette prosjektet fant Dissanayakes kunstteori velegnet til formålet (Larsen et al., 2010, s. 3-5).

Det teoretiske grunnlaget i denne rapporten vakte nysgjerrighet og interesse, og jeg fant kunstteorien velegnet også for mitt forskingsprosjekt. Her betraktes ikke kunst som en egenskap eller kvalitet som kan kjennes igjen i noe utvalgt og eksklusivt, men som et karakteristisk trekk ved mennesket som art. Medfødte «kunstneriske talent», kan betraktes som en urgammel måte å lære på, både om seg selv, andre og verden. «Talentet» viser seg hos småbarn, som uten videre synger, danser, lager forestillingsverdener, pynter seg osv.

(Dissanayake, 2007, s. 793-794). En slik ”universell” kunstteori vil etter min mening være et godt utgangspunkt for å undersøke kunstens potensielle verdi for barn og unges læring utvikling og danning, slik det fremkommer i Overordnet del av LK 20. Av Dissanayakes bøker, ble *Homo Aestheticus* valgt som grunnlag for undersøkelsen.

Selv om en evolusjonistisk kunstteori i utgangspunktet var ny og fremmed, gav lesingen en intuitiv opplevelse av mening og muligheter. Den var en øyeåpner. Siden har empirien vært et omdreiningspunkt og en inspirasjon i arbeidet. Etter hvert leste jeg andres vurdering av forfatteren som gjorde meg tryggere på at litteraturen kunne fungere som empiri for å utforske kunst som grunnlag for læring og erkjennelse. Barcott (2009), beskriver Dissanayakes bøker som grunnleggende tekster i sjangeren *evolutionary aesthetics*. Dissanayake selv påpeker betydningen av å anerkjenne menneskets urgamle psykologi, og innlemme en forståelse av kunstens dype røtter når vi snakker om praktisering av, og forskning på kunstundervisning. Uten å komme med hint om *hvordan* dette skal gjøre, mener hun å kunne bidra, både med empirisk og teoretisk støtte for et essensielt prinsipp for dem som arbeider i fagområdet: En fastholdelse av at kunst alltid har vært, og fortsatt *er*, ikke bare en viktig, men en *nødvendig* del av menneskers liv (Dissanayake, 2007).

3.1.4. Utfordringer og muligheter knyttet til empirien

Dissanayakes teori oppfordrer oss til å ”tenke ut av boksen” og stille oss uavhengig av etablerte tankemønstre og konvensjonelle synspunkt, som at kunst og biologi tilhører to forskjellige verdener. Å tenke ut av boksen er et av idealene i kritisk teori, og kan for eksempel handle om å fremmedgjøre den kjente, problematisere det opplagte og skape alternative forestillinger til det etablerte (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 203). Med en naturalistisk tilnærming til estetisk erfaring, tar jeg dette elementet fra kritisk teori på alvor, og inviterer også leseren til å tenke kunst uten for rammen av det vi vanligvis tenker på med «kunst».

En naturalistisk tilnærming til kunst kan være utfordrende, noe forfatteren selv vedkjenner seg. Kunst og biologi representerer to ulike tradisjoner som, ofte med god grunn, nærer dype mistanker mot hverandre. Et biologisk perspektiv på kunst vil for eksempel kunne fremstå som reduksjonistisk og utilstrekkelig, og diskusjonen kan oppleves som mekanisk og lite relevant. Det vestlige vitenskapsidealet kan være en utfordring i seg selv. Selv om et

vitenskapelige verdensbilde har gitt vårt moderne samfunn uendelig med muligheter, har det også bidradd til individualisme, sekularisme og teknorasjonalisme som ikke makter å tilfredsstille fundamentalt menneskelige behov for ”noe vakkert og meningsfullt”. Dette trenger imidlertid ikke å bety at vi må avvise dette perspektivet i sin helhet (Dissanayake, 1995, s. 1-3).

Jeg kjenner meg igjen i beskrivelsen av negative virkninger av ”vårt vitenskapelige verdensbilde”. Det naturvitenskapelige perspektivet har etter min mening vært for opptatt av ”isolerte problemer” på bekostning av å sette problemer i en større sammenheng. Generaliseringen har gått for langt og kunnskapen har blitt presentert og brukt på en ukritisk måte. Fremfor alt har ideen om at vitenskapen kan løse «alle problem» gått for langt, noe som etter mitt syn vitner om en overdrevet tro på *et aspekt* ved mennesket intellekt. Det burde imidlertid være mulig å bruke den formen for menneskelig intellekt som er representert i det vitenskapelige perspektivet på måter som ikke skader oss selv.

Det kan også være en utfordring med en teori som fokuserer på hva som gjør mennesker *like* i stedet for å fokusere på hva som gjør oss forskjellig. Å fokusere på karakteristiske trekk ved mennesket som art, kan være problematisk og settes i forbindelse med reduksjonistisk tankegang fordi det kommer på tvers av tanker om hva et menneske er. Idéen om mennesket som en kollektiv art, karakterisert av universelle, genetisk nedarvet potensiale og tendenser til atferd, kan komme i konflikt med filosofiske idéer om «menneskets frihet» og «individets egenart». Ord som *arv, egenskaper, tendenser til spesiell atferd og fellesmenneskelige trekk* kan fremstå som uakseptable; tanken på «medfødte ideer» kan bl.a. komme i konflikt med forestillinger vi har om frihet (Dissanayake, 1995, s. 16-17).

For egen del tok det litt tid å venne seg til å tenke på kunst som naturlig atferd, og i det hele tatt ta i bruk ordet *atferd*. Fra et humanistisk og eksistensialistisk perspektiv, der jeg føler meg hjemme, gir dette ordet negative assosiasjoner, i retning determinisme. I denne tradisjonen snakkes det gjerne om menneskets *handlinger*, heller enn atferd, for å understreke menneskets frie vilje og valgmuligheter. Kanskje er avstanden mellom disse ordene mindre enn vi tror? Uansett, har ord en definisjonsmakt og vekker følelser, noe som kan være et hinder når vi prøver å utvide vår forståelse for et fenomen.

Det er i det hele tatt mange ”snublefeller” knyttet til ordbruk i Dissanayakes tekst, som f.eks. når ordene evolusjonisme og Darwinisme introduseres for å forklare kunstens dype røtter. Dominerende tolkninger av Darwins teorier har for eksempel fokusert på negative trekk ved menneskets natur, og gjenspeiler perspektiv og verdier som ikke er særlig oppløftende. Slike tolkninger har vært med å forme egne fordommer mot Darwinismen. I følge Dissanayake er slike fordommer ikke uten grunn, og flere menneskelige tendenser som blir beskrevet i teksten, og som er viktige i Dissanayakes fremstilling av kunstens biologiske opprinnelse, kan også tas til inntekt for negative kulturelle og politiske interesser. Forfatteren påpeker at når hun snakker om atferd, viser hun til *tendenser* til atferd, ikke en automatisk og forutbestemt atferd, og hun tar avstand fra politisk misbruk av det biologiske fundamentet hun presenterer (Dissanayake, 1995, s. 71).

Et biologisk perspektiv på kunst er altså ikke rett frem og enkelt. Likevel virker perspektivet lovende. Darwinisme er en *teori*, og elementene i teorien kan tolkes på mange ulike måter, slik alle teorier kan tolkes forskjellig. Slik jeg ser det, åpner teksten opp for *det positive potensialet* som er knyttet til vår menneskelige biologi, ikke bare begrensningene, som vi har blitt kjent med, bl.a. gjennom tradisjonelle tolkninger av evolusjonsteorien. Hva vi velger å realisere av menneskets natur, fører til forskjellige *fortellinger om oss selv og vår egen natur*, Fortellinger om hva vi *er* og hva vi eventuelt *kan være* er viktig å ta stilling til i pedagogisk filosofi, som har barn og unges læring, utvikling og dannelse som ansvarsområde.

3.2. Tema og interesser som kommer til syne i teksten som undersøkes

Hvilken stemme som får tale gjennom forskningsspørsmålet, inneholder et politisk element, noe som blir vektlagt i kritisk teori, og enda mer i postmodernismen. Forskningsspørsmålet kan derfor ikke betraktes som nøytralt, men bærer i seg en selektiv konstruksjon av verden, der noe blir synlig og noe holdes skjult (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 266). Når jeg har valgt Dissanayakes kunstteori som utgangspunkt for undersøkelsen, har jeg valgt en teori som bl.a. kritiserer Vestlige verdier og ideologi og utfordrer «sannheter» som at kropp og sinn er atskilt, instrumentell fornuft løser alle problemer, forandring og innovasjon er ønskelig og individuell frihet er det største gode. Valg av litteratur kan derfor betraktes som et verdivalg.

I motsetning til mye annet i denne forskningsprosessen, har *teksten som blir undersøkt* blitt til utenfor min rekkevidde. Den har imidlertid påvirket egne tanker, idéer og interesser, som

igjen har påvirket forskningsprosessen på en grunnleggende måte. I dette samspillet mellom teksten og meg som forsker, der Dissanayakes tekst setter de endelige grensene, og jeg gjør et *utvalg av mulige tolkninger* på bakgrunn av forskningskonteksten som helhet, kommer tema og interesser til syne. Ved hjelp av moment fra postmodernismen, feminismen og kritisk teori, som i denne sammenheng betraktes som metateorier, blir Dissanayakes tekst kontekstualisert. Tema og interesser som presenteres i avsnittene under, viser retningen på tolkningsprosessen, og dukker opp igjen i den filosofisk-pedagogiske diskusjonen i kap. 5.

3.2.1. Kritikk av vestlig tankegang

Hovedvekten i eksisterende forskning kan kritiseres for både å være mannsdominert, og kraftig påvirket av Vestlige middelklasse og kultur (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 279-280). De samme forholdene gjør seg gjeldene i estetisk teori, som i følge Dissanayake er et fagområdet som vanligvis blir diskutert i et humanistisk perspektiv, som i stor grad bygger på ”store fortellinger” skrevet av menn fra den ”fornuftige” delen av verden. Disse fortellinger har hatt stor innflytelse på hvordan vi tenker om filosofiske spørsmål, som «det sanne», «det skjønne» og «det rette» (Dissanayake, 1995, s. 3-4, 196-200).

Det faktum at vi baserer så å si hele vår kulturelle arv på en ”ny oppfinnelse” som skriftlige kilder, er i seg selv et tankekors hvis vi ser kultur fra et evolusjonistisk perspektiv. Anslagsvis 99 prosent av menneskene som noen gang har levd, har aldri kunnet lese eller skrive. Vi kan si ”synd for dem”, eller vi kan også prøve å gjøre oss kjent med deres kulturer og visdom. Det kan være nyttig med en påminning om at kultur ikke nødvendigvis må knyttes til litteratur, og at alle menneskelige samfunn har tradisjoner, der tro og verdier er innkodet og uttrykt, om ikke i bøker, så i muntlige tradisjoner og seremoniell praksis som har hatt stor betydning for medlemmene (Dissanayake, 1995, s. 3-4). Disse forholdene, at vår forståelse av viktige spørsmål om hvordan verden henger sammen og hva som har verdi, har tatt form ut fra et relativt snevert perspektiv, vil sannsynligvis skjule *andre forståelser og andre verdier*.

3.2.2. Fornuft og følelser

Noe av problemet med å diskutere kunst ut fra teorier basert på ”moderne”, Vestlig filosofi og dualistiske idéer, er i følge Dissanayake forestillinger som har underkjent og sensurert det fysiske aspektet, og gjort det kroppslige og emosjonelle irrelevant for menneskelig erfaring. I vår Vestlige tradisjon har faktorer som gir mental glede, blitt vurdert som gjennomgående mer

verdifulle enn det som gir kroppslig glede. Det som kunne settes i forbindelse med, og styrke intellektet, ble sett på som mest verdifullt, fordi intellektet ble betraktet som det beste instrumentet, enten det gjaldt å forstå «Den Sanne Virkelighet», eller å se «Det Gudommelige Lys». Jo mer abstrakt forhold til det kroppslige, jo bedre. Slik har kroppen og det sanselige kommet til å bli *en motsetning* til fornuft og ånd, og fått en degradert status i alle diskusjoner om hva som karakteriserer mennesket. Vi har fått en «kroppsløs kunst» (Dissanayake, 1995, s. 27-29).

På samme måte ser det ut til at «kroppsløs forskning» er et mål: Her blir følelser sett på som kilde til feil og bias, og derfor uforenelig med god forskning. Jagger, sitert i Alvesson & Sköldbberg (2018, s. 298-300) hevder idéen om ”den distanserte forskeren” er oppdiktet. Følelser er nært knyttet til det kognitive, og har betydning for avgjørelsene som blir tatt, noe forsknings-psykologien synes å bekrefte. Følelser ser ut til å påvirke både teori, forskningsresultat og selve forskningsprosessen. Et slikt syn på følelser, samsvarer med beskrivelser vi finner i Dissanayakes tekst, hvor det kroppslige og emosjonelle blir betraktet som en vesentlig dimensjon både i kognitive prosesser og i den totale forståelsen av hva det vil si å være menneske. ”Folk flest” betrakter imidlertid gjerne emosjoner som degradert i forhold til det rasjonelle, noe typisk kvinnelig, som karakteriserer det laverestående heller enn en del av menneskets intellektuelle og sosiale tilpasning (Dissanayake, 1995, s. 29-30).

Mens følelser som tema ser det ut til å være systematisk nedprioritert i forsknings-sammenheng, er det imidlertid et tema i feministisk teori, som støtter ideen om at følelser og kunnskap henger nøye sammen. Fra dette perspektivet, som inneholder politisk-ideologiske dimensjoner, ikke minst i forbindelse med tema knyttet til destabilisering av kategorier og mentale tankesett, rettes det kritikk mot det kunstige skillet mellom følelser og fornuft, der følelser betraktes som «underordnet» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 279-280). Det påståtte motsetningsforholdet mellom følelser og fornuft blir også kritisert i andre vitenskapsteorier, som en del av den generelle kritikken av positivismen, og er bl.a. viktige moment hos teoretikere så forskjellige som Heidegger, Adorno og Popper (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 300).

I kunstteorien jeg undersøker blir det kroppslige og emosjonelle betraktet som et viktig grunnlag for erkjennelse, og teksten utfordrer vår vestlige forståelse av kognisjon, som ofte

betraktes som noe rasjonelt og ryddig, en “prosedyre” som leder frem til sannheter ved hjelp av fornuftig overveielse av ulike alternativer og konstruerte logiske argument. Dette er ifølge Dissanayake bare *en* spesiell form for mental aktivitet, en form som krever fortrolighet med symboler og abstraksjoner, løsrevet fra den konkrete virkeligheten (Dissanayake, 1995, s. 157) Skolens «diskursive læringsmåte», som kjennetegnes av logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk (kap. 1.1.3.) ser ut til å være preget av de samme dualistiske forestillingene som her er satt et kritisk søkelys på, og som har gjort kroppen irrelevant for menneskelig erfaring. Når kunst, i ny overordnet del av LK06, tillegges betydning for elevenes læring, utvikling og dannelse, kan dette åpne for erkjennelse gjennom «den estetiske dimensjonen» der følelser spiller en sentral rolle, noe som kan gi elevene et alternativt grunnlag for erkjennelse enn det som «kan hentes» fra en abstrakt tilnærming til virkeligheten.

3.2.3. Kunnskapsinteresser

Kritisk teori hevder at forskere, som et minimum, bør anerkjenne at de arbeider i en ideologisk-politisk kontekst, i en bred forståelse av begrepet, og enten vil reprodusere eller forsterke sosiale forhold, eller utfordre dem (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 219). Slik diskusjonen innledningsvis viste, tar undersøkelsen i dette prosjektet utgangspunkt i en kritikk av skolens kunnskaps- og læringssyn, og er samtidig en indirekte kritikk av kulturelle verdier og samfunnsmessige strukturer. I vårt høyteknologiske samfunn vil det, slik Alvesson & Sköldbberg (2018, s. 194-195) påpeker, være viktig med en kritisk vurdering av den teknisk-kognitive kunnskapsinteressen som gjennomsyrrer samfunnet, og samtidig motvirke tendensen til at teknokratiske prinsipper blir gjeldende for politikk, etikk og samfunnsutvikling. I følge disse forfatterne, er Habermas modell om ulike kunnskapsinteresser, som viser til hvordan ulike tankesett påvirker kunnskapsutviklingen, være et godt vitenskapsteoretisk utgangspunkt for kritikken.

Andre generasjon av Frankfurterskolen, med Habermas som en sentral figur, beskriver blandingen av kapitalisme, teknologi og vitenskap som en *teknologisk ideologi*, et system som lever sitt eget liv, og som, med penger som medium, regulerer stadig mer av menneskers eksistens og uthuler meningsinnholdet i livsverden (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 184-190). Både innføringen av LK 06, som Imsen & Ramber (2014) omtaler som *et teknokratisk læreplanregime*, og skolens typisk «diskursive læremåte» kan betraktes som et uttrykk for en

samfunnsmessig utvikling som har foregått over lang tid, og ført til teknorasjonalisme. Endringene har medført en verdiforskyvningen bort fra skolens brede formål, til «teknisk kunnskap».

3.3. Metode

Etter å ha kontekstualisert teksten, og diskutert tema som blir satt søkelys på i teksten, vendes fokus mot undersøkelsen mer direkte. I en litteraturstudie som mitt, handler det om å tolke tekst, og jeg betrakter teksten som «empiri». Det er i teksten jeg finner dataene som blir produsert og som fører frem til forskningsresultatet. Til dette arbeidet har jeg brukt en hermeneutisk tilnærming, som vektlegger betydningen av at «data» eller «funn» ikke er noe som i utgangspunktet ligger fiks ferdig og klar til bruk, men blir til som et resultat av *tolkning*.

I følge Alvesson & Sköldberg (2018), har hermeneutikken lite å tilby når det gjelder prosedyrer, og det finnes ingen regler for hermeneutisk tolkning. *Den hermeneutiske sirkelen* er imidlertid en viktig modell, som uttrykker at tolkning foregår som en stadig prosess, uten begynnelse eller slutt. Ulike hermeneutiske retninger har ulik forståelse av modellen, og den sirkulære tolkningsprosessen kan enten bestå av elementene *deler-helhet* eller *forforståelse-forståelse*. I refleksiv metodologi blir disse to tolkningsmodellene sett på som komplementære, heller enn absolutte motsetninger, og det argumenteres for en rekonstruksjon av den hermeneutiske sirkelen som innlemmer begge modellene.

Tolkningsmønsteret er ikke gitt på forhånd, men utvikles *i dialog med teksten*. Det betyr å stille spørsmål til teksten som undersøkes og tillegge teksten betydning og mening. Forskeren starter med å stille spørsmål ut fra egen for-forståelse, som vil endres og utvikles gjennom tolkningsprosessen, og holdningen til teksten bør være ydmyk og lyttende, samtidig som den er aktiv og spørrende (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 116-132).

Hva som blir valgt som ”deler” og ”helhet” i den sirkulære tolkningsprosessen, avgjøres ut fra problematikken i det enkelte forskningsprosjektet (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 133). I mitt prosjektet betrakter jeg *tekstutvalget* som blir undersøkt som «del», og *forskningskonteksten*, inkludert annen litteratur og egne ideer, som «helhet». Tolkningsprosessen blir beskrevet ut fra dialogen som har vært mellom teksten (del) og konteksten som teksten er satt i (helhet). Tolkningsprosessen er ingen linjær prosess. Ikke minst, gjelder dette i refleksiv

forskning der «alt blir snudd og vendt på». Selv om de ulike elementene i en tolkningsprosess i praksis er umulig å skille fra hverandre, gjør jeg likevel et forsøk på å beskrive to mønster som har preget min tolkning av empirien. Kap. 3.3.1. og 3.3.2 er derfor en «fiktiv» beskrivelse av to tolkningsmønstre som har vært avgjørende for produksjon av data og resultatet i dette forskningsprosjektet.

3.3.1. For-forståelse og forståelse

Som forskningsspørsmålet viser, går denne undersøkelsen ut på å undersøke kunstfagets erkjennelsesgrunnlag, noe som omfatter å ta stilling til filosofiske spørsmål som ontologi og epistemologi. Oppgavens omdreiningspunkt er Dissanayakes beskrivelse av *estetisk erfaring*. Slike erfaringer kjennetegnes gjerne som ”ubeskrivelige”. Det å stille filosofiske spørsmål, og undersøke det vage estetiske aspektet ved hjelp av vitenskapelige metoder, og fremstille karakteristiske trekk ved «det ubeskrivelige» ved hjelp av et logisk og analytisk språk, virker litt paradoksalt, og resultatet, i form av en masteroppgave, lite estetisk. Forsøket har et ironisk preg, og underveis i forskningsprosessen har hele prosjektet fremstått som «umulig». Når Lohndal, (2019) viser til Noam Chomsky sitt syn på forskning, bidrar det for meg til en avklaring: Chomsky, som har arbeidet mye med vitenskapsteoretiske spørsmål, mener vi må skille mellom «problemer», som kan løses og forstås, og «mysterier», som vi kanskje aldri vil forstå. Mye av det forskere ønsker å avdekke om mennesket, faller i følge ham i den sistnevnte kategorien, og det er derfor begrenset hvor mye kunnskap vi til slutt kan avdekke om oss selv. Når det er sagt, kan jeg gå løs på forskningsspørsmålet, med trygghet om at oppgaven ikke går ut på å løse et mysterium. Jeg har som mål å svare på et avgrenset teoretisk forskningsspørsmål knyttet til *forestillinger* om kunst og erkjennelse. Det lar seg gjøre i en analytisk, forskningsmessig sammenheng. Mysterier, som ikke lar seg løse, kan vi fortsette å undere oss over. Betragtningene her kan fungere som beskrivelse av egen for-forståelse overordnet sett: En erkjennelse av at noe er «utgrunnelig». I følge hermeneutisk tradisjon er det her tolkningen starter, med forskerens eget ståsted og for-forståelse.

Tolkning er ikke en mekanisk gjenspeiling av tekst, men er å betrakte som en kreativ virksomhet, fordi forskeren bærer med seg egne referanserammer, og tillegger teksten mening og skaper forståelse ut fra disse rammene (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 133-134).

Et *mønster* som har utviklet seg i løpet av tolkningen av Dissanayakes tekst, er dialogen mellom *for-forståelse* og *forståelse*. Her tar jeg utgangspunkt i begrepene *for-forståelse* og

forståelse slik de blir forstått i eksistensiell hermeneutikk, hvor det vektlegges at forståelse må settes i en praktisk og konkret kontekst. Prosessen med å skape forståelse har her ikke et teoretisk siktemål, primært sett, målet er først og fremst å forstå virkelighetens verden og praktiske situasjoner. Forståelse betraktes som noe ”hverdagslig” og vesentlig for hele vår eksistens, og henger sammen med vår selvforståelse. I denne tradisjonen blir for-forståelse sett på som noe pre-rasjonelt; all forståelse er ”fargelagt av følelser”, det finnes ingen rent kognitiv forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 149-150).

Det eksistensielle behovet for å forstå meg selv og virkeligheten, og skape mening og sammenheng har vært en grunnleggende drivkraft i tolkningsarbeidet, til tross for det teoretiske siktemålet med oppgaven. Tolkingsprosessen startet ut fra egen for-forståelse, «fargelagt av følelser». Første raske gjennomlesing av teksten førte til en *intuitiv forståelse* av mening og sammenheng, med mange mulige, men ennå *uartikulerte spørsmål* å stille til teksten. Ved å beskrive første gangs tolkning som intuitiv, viser jeg samtidig til et hermeneutisk syn på kunnskap, at kunnskap kan komme som lyn fra klar himmel, i motsetning til kunnskapsdanning ved hjelp av møysommelig, vitenskapelig «puslespill-metode» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 115-116).

Med nyvunnet kunnskap og «uartikulert» forståelse etter første raske lesning av litteraturen, bestod de neste omgangene med tekstlesing av å lytte til teksten på en ganske annen måte, der fokuset var rettet mot å forstå detaljer i selve språket, knyttet til det engelskspråklige, og til fagterminologien som ble brukt. Jeg jobbet systematisk, leste teksten mange ganger, streket under, oversatte og oppsummerte «bit for bit», mens spørsmålene som jeg rettet mot teksten begynte å ta form. Denne «delen» førte til en mer systematisk og analytisk forståelse av teksten.

Tolkingsprosessen har altså foregått i en dialog mellom en intuitiv, pre-rasjonell *forforståelse*, og en mer systematisk og analytisk *forståelse* av samme tekst. Dette kan beskrives som et tolkningsmønster som har gjentatt seg i ulike faser av forskningsprosessen, etter som forskningsprosjektet utviklet seg og tok form. Mens den intuitive pre-rasjonelle tolkningen opplevdes som kreativ og fleksibel, lett og lystbetont, var den logisk-analytiske tolkningen møysommelig og tidkrevende, lignende tradisjonell ”puslespill-metode”. De to formene for

forståelse har gjensidig påvirket hverandre og ført til en dypere forståelse og mening, enn den ene formen for forståelse alene kunne ført til.

3.3.2. "Deler og helhet"

Dissanayakes teori («del»), full av potensiell mening og forståelse, har blitt tolket ut fra forskningskonteksten («helheten»), en filosofisk-pedagogisk masteroppgave med fokus på kunstens erkjennelsesgrunnlag. Tolkningen var i første omgang en dialog mellom Dissanayakes tekst og egne ideer. Det tok lang tid før jeg «forstod» forskningskonteksten. Dette kan forklares med at forskningskonteksten var et nytt konsept. Det tok tid, både å sette seg inn i den pedagogiske diskusjonen relatert til kunst i skolen, avgrense problemområdet, sette seg inn i metodisk tilnærming, forstå ny forskningsterminologi, og å finne sin egen plass i alt dette. Tolkningsmønsteret «del»- «helhet», slik jeg har definert det her, kom altså ikke i sving før et stykke ut i forskningsprosessen. Denne fasen var fruktbar med tanke på å bli kjent med empirien «på egen hånd», slik at det var «mye på lager» etter hvert som forskningskonseptet ble klargjort og tolkningsarbeidet for alvor tok til. Spørsmålene jeg har stilt og svarene jeg har funnet er basert på et grundig forhold til teksten.

Etter hvert som forskningskonteksten ble klargjort, særlig ved å begrense tekstutvalget til *et* kapittel av boken og samtidig spisse forskningsspørsmålet, kunne jeg stille spørsmål og gå i dialog med teksten på en måte som var relevant for prosjektet. Ved å lese artikler av forfattere som også var opptatt av kunstens plass og verdi i skolen, og filosofiske tekster som bidro med ulike teoretiske betraktninger på ontologisk og epistemologisk spørsmål, ble egne tanker og ideer satt i spill, og min egen stemme ble en del av et mer nyansert og flerstemmig «lærerkollegium» og «forskningsmiljø».

Mens Dissanayakes kunstteori kom på plass tidlig i forskningsprosessen, og har blitt undersøkt grundig og systematisk, har valg og lesing av andre tekster vært mer utforskende. Ulike tekster har blitt vurdert, forkastet og tatt frem igjen i ulike faser av prosessen. Påstander og idéer fra disse tekstene har vært vesentlig for å stille spørsmål, finne tema, og undersøke empirien fra ulike vinkler og begynte etter hvert å samle seg rundt kritiske spørsmål rettet mot grunnleggende «sannheter» i vår Vestlige tradisjon, der det «sanselige» og «emosjonelle» ikke blir anerkjent som grunnlag for erkjennelse. Tilbake til undersøkelsen av Dissanayakes tekst, ble denne da tolket på en ny måte, ettersom element fra andre tekster gav innganger til

nye og rikere tolkninger. Tolkingsmønsteret som etter hvert ble satt i sving, var avgjørende både for videre tolkning av Dissanayakes tekst, men også for hvordan bakgrunnskonseptet ble forstått og hvordan problemområdet jeg jobbet med utviklet seg. Basert på hvordan forskningsprosjektet som helhet utviklet seg og tok form, ble det også mulig å vurdere ulike tolkningsalternativ opp mot hverandre, og velge «den beste» av alternative tolkninger.

Etter hvert som dialogen ikke bare foregikk mellom teksten og meg selv, men mellom teksten («del») og forskningskonteksten («helhet»), ble det nødvendig å rette oppmerksomheten mot *leseren*. For å kunne formidle egen forståelse var det nødvendig å sette ord på tolkningen, på en måtes som var forståelig for andre enn meg selv. Dermed ble tekstformidling en del av mønsteret. Oppmerksomheten på den skriftlige fremstillingen av tolkningsprosessen skjerpet egne kravene til tolkningsarbeidet, og egen tolkning ble satt på prøve. Det var ikke lenger tilstrekkelig med «luftslott» med omtrentlige forestillinger og vage fremstillinger. Tolkingsprosessen kan beskrives som et konstruksjonsarbeid. Underveis i prosessen med å tolke teksten og gjøre den forståelig, både for meg selv og andre, har det knirket i sammenføyningene og «byggverket» har truet med å rase sammen. *Produktet* av tolkningsarbeidet, en skriftlig masteroppgave med en ryddig og logisk fremstilling av en saklig undersøkelse, makter ikke å gjenspeile *prosessen* som ligger til grunn. Det er jo også et karakteristisk trekk med kunnskapsdanning, ikke alle sider ved prosessen kan synliggjøres.

3.3.3. Kunnskapens verdi

I *Homo Aestheticus* (1995) ønsker Dissanayake på en plausibel måte å vise at kunst kan betraktes som et biologisk behov som gir glede ved tilfredsstillelse, og som ved manglende tilfredsstillelse kan betraktes som utarming av vitale funksjoner. Forfatteren vedkjenner seg at funn og ideer som settes sammen til en teori aldri vil være ufeilbarlige. Selv om hun viser til store mengder fakta og observasjoner som kan gi en forståelse for kunstens natur, formål og verdi, vil hennes hypotetiske fremstilling av kunstens opprinnelse og funksjon selvsagt ikke bevises som «sann» (Dissanayake, 1995, s. 38).

Forskningsdata som presenteres vil aldri være nøytrale, og data som genereres i forskningsarbeid blir til som et resultat av tolkning. Åpne, filosofiske spørsmål om hva virkeligheten består av og hva kunnskap er vil finne mange mulige svar. I undersøkelsen prøver jeg å svare på spørsmålet om kunstens verdi som grunnlag for læring og erkjennelse, ut

fra antagelsen om at ulike måter å se virkeligheten på kan bidra til å vinne innsikt i og forståelse for «umulige» spørsmål. Når jeg har valgt å tolke Dissanayakes kunstteori, og hennes konstruksjon av virkeligheten, har jeg som utgangspunkt at denne fremstillingen kan bidra til forståelse av kunstens verdi på en måte som kan styrke kunstfagets teoretiske grunnlag og legitime plass i skolen. Jeg har «tro på» at teksten, undersøkelsen og resultatet har en verdi når det gjelder å *utforske forestillinger* om eksistensielle spørsmål.

Idealet i refleksiv forskning er, på den ene siden å problematisere naive element som finnes i forskning, på den andre siden å se nye og interessante muligheter. Disse to sidene henger sammen, og avhengig av om hovedfokuset er på det problematiske eller på potensielle muligheter, vil forskningsresultatet enten være en *dekonstruksjon* eller en *rekonstruksjon*. Det er ingen grunn til å overdrive forskjellen mellom disse to ”aktivitetene”, men prøve å finne balansen mellom å rive ned og bygge opp, og uansett ikke betrakte forsøket som en garanti for et godt resultat (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 370).

I mitt forskningsprosjekt har jeg fokusert på interessante *muligheter* som finnes i empirien, og forskningsresultatet kan, slik sett, betraktes som et *rekonstruksjons*-arbeid. Slik jeg ser det, kan teksten generere argument for en spesiell måte å forstå verden på, og forskningsresultatet kan, slik jeg ser det, gi idéer og kunnskap som kan utvide vår forståelse av kunstens erkjennelsesgrunnlag på måter som har betydning for pedagogisk grunnlagstenkning. *Hvis vi vil*. Når jeg tolker Dissanayakes tverrfaglige og komplekse teori, har jeg som utgangspunkt at en teoretisk fremstilling av virkeligheten ikke kan gi «helhetlig mening» og «sanne svar». Jeg tenker heller på teorier som *fortellinger*, fortellinger som på en meningsfull måte kan hjelpe oss å forstå hvordan verden henger sammen, og som på ulike måter kan fortelle noe om virkeligheten som kan være «sant nok», en forståelse av at «slik kan det også være».

4. Undersøkelsen av Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring

Knowing seems to occur within our person, insulated from the outside world, particularly when we remember or imagine. Yet it is important to recognize that in large measure everything we know is ultimately based on our bodily senses: what we see, hear, and touch, in particular... Thus, although from the time of Plato and particularly since Descartes it has commonly been presumed that knowledge, spirit, mind, soul, and even “experience” (what we “are”) are separate from body, as sky is different from earth, there is another way to regard our minds and bodies: as interrelated, not only with each other but also with the world» (Dissanayake, 1995, s. 149).

Dissanayake er opptatt av kunstens dype røtter og fellesmenneskelig natur, på et helt konkret kroppslig plan, og beskriver det biologiske grunnlaget for estetisk erfaring. Hennes påstand er at kroppen spiller en vesentlig rolle for opplevelsen av kunst, og at positive emosjoner knyttet til kunstopplevelser har hatt betydning for evolusjonen av mennesket. Hun setter med andre ord menneskets respons på kunst i en «naturhistorisk kontekst», og knytter estetisk erfaring til vår universelle natur. Når estetisk erfaring settes i en slik kontekst, plantes begge beina på jorden. Da handler det om kropp og sansepersepsjon, hvordan vi oppfatter verden rundt oss og oss selv, og hvordan vi tenker, føler og handler. For mange med interesse for kunst og pedagogiske grunnlagsproblem, kan en slik biologisk tilnærming til kunst lett mistenkes for å ha reduksjonistiske trekk. Slik trenger det ikke nødvendigvis å være. Tvert imot. Tilnærmingen innebærer ikke å redusere verken sansepersepsjon eller mennesket til avansert mekanikk, men viser tvert imot at de intrikate og komplekse biologiske prosessene som foregår, er full av betydning og mening for den som oppfatter sanseintrykkene.

I den komplekse teksten som danner grunnlaget for denne undersøkelsen, blandes moderne kunnskap om biologi, med over hundre år gamle kunstteorier, såkalte «empatiteorier». Hovedfokuset er imidlertid på *det biologiske*. Dissanayake er ingen fagperson på dette området, og peker på at fremstillingen derfor vil være *elementær*. Dette gjelder også for denne undersøkelsen, og jeg tar forbehold om overforenkling og forskyvning av faglig meningsinnhold. Før undersøkelsen starter, vil jeg avklare et språklig moment som er viktig både når det gjelder selve undersøkelsen, og som også har verdi, som en forlengende arm fra undersøkelsen til den pedagogisk-filosofiske diskusjonen i kap. 5.

For å forklare det kroppslige grunnlaget for estetisk erfaring, bruker Dissanayake ord som *psychobiological findings*, *psychobiological entities*, *psychobiological substrates*, *neurophysiological findings* og *neurophysiological processes* (f.eks. s.141, 148 og 185). For å gjøre fremstillingen enklere, har jeg valgt å bruke begrepet *biopsykologi* om alle disse benevnelsene, og begrunner det ut fra den brede beskrivelsen av *biologisk psykologi*, hentet fra Store norske leksikon:

Biologisk psykologi er den delen av psykologien som undersøker sammenhengen mellom biologiske prosesser og psykologiske funksjoner. Biologisk psykologi er relatert til en rekke andre fagfelt utenfor psykologien og benytter kunnskap blant annet fra nevrobiologi, genetik og anatomi for å studere det biologiske grunnlaget for atferd hos mennesker og dyr. En rekke andre fagfelt innen psykologien benytter samme kunnskapsgrunnlag som biologisk psykologi, eksempler på dette er nevropsykologi, kognitiv nevrovitenskap, fysiologisk psykologi, psykofysiologi og evolusjonspsykologi. I internasjonal faglitteratur inkluderes biologisk psykologi ofte under termen nevrovitenskap (Aslaksen, 2020).

Slik jeg tolker det, er *biologisk psykologi*, slik det beskrives her, dekkende for de ulike begrepene Dissanayake bruker for å beskrive det kroppslige grunnlaget for estetisk erfaring. Jeg har valgt å forenkle *biologisk psykologi* til *biopsykologi*. Målet med denne forenklingen er å skape flyt i den skriftlige fremstillingen. *Biologisk psykologi* er ellers et interessant utgangspunkt for et tverrfaglig perspektiv på filosofiske spørsmål: Som vitenskapstradisjon har *biologisk psykologi* en lang historie, og har utviklet seg fra både filosofiske og biologiske tradisjoner. Allerede Platon og Aristoteles diskuterte forholdet mellom kropp og sinn, og beskrev problemstillinger som kan knyttes til dette fagfeltet. Senere har flere filosofer forsøkt å gi fysiologiske forklaringer på psykologiske prosesser og atferd, bl.a. Rene Descartes, som på 1600-tallet utviklet fysiologiske teorier for å forklare både dyrs- og menneskers atferd (Aslaksen, 2020). Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring plasserer seg dermed i en gammel, tverrfaglig diskusjonen om forholdet mellom kropp og sinn, med, slik jeg ser det, en nyskapende tilnærming. Denne diskusjonen fortsetter i kap. 5.

Undersøkelsen av Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring dreier seg i stor grad om sansepersepsjon, med særlig vekt på hvordan emosjoner virker inn og er «retningsgivende» for å gi mening til det som sanses. Som pedagoger med interesse for kunst i skolen, og en holdning til at kunst ikke bare bør være en fagspesifikk-, men også en tverrfaglig verdi i

skolen, kan vi med fordel utfordre oss selv til å tenke tverrfaglig, også med tanke på kunstfagets teoretiske grunnlag. Det blir gjort her. Undersøkelsen er inndelt fem delkapittel. Kap. 4.1. har fokus på helhetsforståelse, og overordnede prinsipp for sansepersepsjon. Kap. 4.2. er fokuset mer spesifikt rettet mot persepsjon av romlige element, mens kap. 4.3 har fokuset rettet mot «persepsjon av tid». I kap. 4.4. settes estetisk erfaring i sammenheng med småbarns universelle, førverbale erfaringer, for å se på karakteristiske likheter mellom disse to formene for erfaring, som begge beskrives som sensorisk-emosjonelle. Kap. 4.5. gir en oppsummering av undersøkelsen, og presenterer forskningsresultatet.

4.1. Sansepersepsjon og estetisk erfaring

... we cannot properly understand aesthetic experiences apart from the psychobiology of sense, feeling, and cognition. And as psychobiological entities, of course, human perception, cognition, and emotion have evolved to characterize us as a species and to contribute to our survival. They are the way we work, the way we feel (Dissanayake, 1995, s. 148).

Det er selvsagt mange mulige tilnærminger til, og måter å beskrive og forklare estetisk erfaring. Sett fra et evolusjonistisk perspektiv, er utgangspunktet for å studere «sansingens mysterium» en antagelse om at vårt sanseapparat og vår bevissthet har utviklet seg, ikke tilfeldig, men for å sikre overlevelse av nettopp vår art. Vårt sanseapparat er derfor tilpasset en verden med menneskelige proporsjoner, skala og relevans. Vi responderer for eksempel på spekteret av lysbølger som har hatt betydning for *menneskets overlevelse*, heller en infrarødt lys, og responderer på spennet av luktmolekyl som er *relevant for oss*, heller enn luktmolekyl som har betydning for insekt (Dissanayake, 1995, s. 148). Dette høres ikke urimelig ut, og så langt skulle det være mulig å henge med.

All of this means that we have evolved in a world and are designed to live in that world, although our also evolved but overdeveloped ability to «leave» that world and to construct whole realms of abstract thought or fanciful imaginative alternatives permits us to disguise or forget our ultimate dependence on that inescapable base reality (Dissanayake, 1995, s. 149)

Dette er mer problematisk. Vår evne til kreative forestillinger om oss selv og verden som vi er en del av, har ført oss *på avstand fra vår egen natur*. Og slik jeg ser det, er både kunst, vitenskap, religion og filosofi uttrykk for vår kreative kapasitet til å skape fortellinger om oss selv. Det underliggende drivet, kan se ut til å være behovet for å skape mening, sammenheng, trygghet og kontroll for det menneskelige sinnet, som tross alt har en større emosjonell og

kognitiv kapasitet enn andre dyr. Men her står vi tilbake, tilsynelatende som «kulturelle vesen» med hukommelsestap som har ført til at vi har glemt at *kroppen* og *vårt sanseapparat* er det ultimate grunnlaget for menneskelig erfaring, og da er estetisk erfaring inkludert.

Fra et etologisk perspektiv, blir oppmerksomheten igjen vendt mot sansepersepsjon som grunnlag for menneskelig erkjennelse (Dissanayake, 1995, s. 148). Med utgangspunkt i at vårt sanseapparat er tilpasset en verden med menneskelige proporsjoner, skala og relevans, og responderer på element som har betydning for overlevelse, drar Dissanayake idéen videre, med en påstand om at mennesket er født med en grunnleggende «estetisk natur». Det må bety at menneskets sanseapparat og bevissthet har tilpasset seg, ikke bare visse lysbølger, luktmolekyl osv., men også «naturlig estetiske element», og at vi har en medfødt tendens til å sanse og respondere på slike element, nettopp fordi det er relevant og nødvendig for menneskelig fungering og overlevelse. For å forstå kunst som grunnlag for erkjennelse, er det derfor relevant å se estetisk erfaring og sansepersepsjon og evolusjon i sammenheng.

4.1.1. Et holistisk perspektiv på sansepersepsjon

De som forsker på hjernen spesialiserer seg gjerne på et bestemt område, og studerer enten persepsjon, følelser, læring eller oppmerksomhet. Dette gjenspeiler seg når Dissanayake henter element fra ulike teorier om sansepersepsjon, med vekt på det emosjonelle, og det kan være lett å miste helheten av syne. Målet med å vise til slik «oppdelt kunnskap» er imidlertid å danne et grunnlag for påstanden om at estetisk erfaring, på samme måte som andre erfaringer, er et resultat av hjernens tolkninger av sanseintrykk, og at «sluttresultatet» oppleves helhetlig; vi har en fenomenologisk opplevelse av hjernens prosesseringer (Dissanayake, 1995, s. 153).

En slik holistisk tilnærming til sansepersepsjon, er en grunnleggende forutsetning for å forstå den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved estetisk erfaring. Her viser Dissanayake til James J. Gibson, og hans økologiske forståelse av sansepersepsjon, som ikke bare tar utgangspunkt i kroppen, men *kroppen i verden* når det gjelder å forstå grunnlaget for menneskelig erfaring.

Gibson's ecological basis for perception should remain as an ostinato or pedal point that grounds our understanding of all human sense experience. And with its insistence on the interpenetration of self and world, ... with its inherent bodily awareness provides a foundation for a theory of aesthetic empathy (Dissanayake, 1995, s. 150).

Det er tre element jeg tolker som vesentlige når Dissanayake beskriver estetisk erfaring ut fra et økologisk, eller holistisk, perspektiv på sansepersepsjon. For det første slår det fast at sansepersepsjon ikke foregår isolert i individet, men i *et tett samspill med omgivelsene*: ”He (Gibson) says, for instance, that one sees the environment not with the eyes, where the most theories of visual perception begin, but «with-the-eyes-in-the-head-on-the-body-resting-on-the-ground» (Dissanayake, 1995, s. 150). Dermed plasseres kroppen i verden, noe som betyr at både kroppen og omgivelsene er vesentlig for sansepersepsjon.

For det andre består ikke erfaringsprosessen av automatiske prosesser. Sansepersepsjon er dynamiske hendelser, og vi tolker impulser fra omgivelsene rundt oss ut fra ”mulighetene” de gir oss; ”As bodies in the world, we perceive our environment in terms of what it provides or furnishes for our lives, for good or ill, what he (Gibson) calls its ”affordances” (Dissanayake, 1995, s. 149). Sist, men ikke minst, rettes oppmerksomheten mot *verdi og mening*: ”The theory of affordances is a radical departure from existing theories of value and meaning. It begins with a new definition of what value and meaning *are* ” (Dissanayake, 1995, s. 149-150).

Utgangspunkt her er at omgivelsene er fulle av verdi, og *potensiell mening* for den som mottar sanseintrykkene. Omgivelsene oppfattes altså ikke som verdinøytrale, som vi i etterkant tilfører en tilfeldig mening. «Mening» kommer an på øyet som ser: ”A water surface is something different to a waterstrider, to a fish, and to us” (Dissanayake, 1995, s. 149). Når vi oppfatter verdier i det som omgir oss, er det *bruken eller formålet* som er avgjørende, som f.eks. muligheten for støtte, næring, produksjon, manipulasjon, vennskap eller svik (andre mennesker gir oss også ulike muligheter). Abstrakte, fysiske kvaliteter, som form, vekt, masse, kjemisk komposisjon osv., er ”verdinøytrale” og mindre relevant i erfaringsprosessen.

”Bruksmulighetene” (*affordances*) peker i to retninger, *utover* til omgivelsene og *innover* til den som observerer omgivelsene. Denne ”tosidigheten” inneholder ingen form for dualisme, , men er derimot en påminning om at stimuli produsert utenfor organismen følges av stimuli produsert inne i organismen, og at mennesket er uatskillelig fra verden omkring (Dissanayake, 1995, s. 150); ”As we learn about the world, we learn about ourselves, and the two are inseparable” (Dissanayake, 1995, s. 149).

Den holistiske tilnærmingen til sansepersepsjon som blir beskrevet her, utfordrer ikke bare den dualistiske forestillingen om skille mellom kropp og sinn. Kroppen rotfestets også til sine omgivelser, ikke bare andre mennesker, men også til andre «objekt» som vi ser, hører eller sanser på ande måter. Dermed utfordres tradisjonelle forestillinger ... *there is another way to regard our minds and bodies: as interrelated, not only with each other but also with the world*” (Dissanayake, 1995, s. 153). Det er også verdt å stoppe opp med idéen om å knytte verdi og mening, til sansepersepsjon. Fra et evolusjonistisk perspektiv virker en slik fremstilling opplagt, fordi «meningsløs sanseerfaring» neppe ville hatt betydning for overlevelse. Det evolusjonistiske perspektivet, med sine teoretiske forestillinger om hvordan verden henger sammen, og hva som har mening og verdi, kan derfor utfordre andre teorier. Postmodernismens idéer, med bl.a. forestillingen om at sanseapparatet ikke gir noen som helst indikasjon på hva som er «meningsfull tolkning» er f.eks. problematisk. «*Nothing? Fire is hot. Hunger is bad. Babies are good*» (Dissanayake, 1995, s. 214). Det er også interessant å betrakte spørsmål om verdi og mening fra et biologisk perspektiv. Slike spørsmål blir ofte besvart i andre tradisjoner, der det kroppslige og emosjonelle blir betraktet som underordnet for menneskelig erkjennelse og irrelevant når det gjelder å besvare «store» og «normative» spørsmål.

4.1.2. Tolkning av sanseintrykk

Western culture since at least the time of the Greeks has manifested a tendency to think of thinking as a careful, rational, orderly, somewhat lofty procedure of examining alternatives, constructing logical arguments, and arriving at truths. But what the West envisions as “thought” is really only one special kind of mentation, one that requires training with words and other symbols, and that employs abstractions from the concrete actual world and its affordances (Dissanayake, 1995, s. 157).

Etter å ha utfordret tradisjonelle filosofiske forestillinger, ved å etablere ideen om en holistisk tilnærming til sansepersepsjon, utfordrer teksten videre vår tradisjonelle oppfatning av kognisjon, altså hvordan sanseintrykkene bearbeides for å gi mening til det som sanses. Kunnskap om hjernens struktur og funksjon, kan i følge Dissanayake hjelpe oss med dette. I nevropsykologisk tradisjon finner vi en bredere beskrivelse av menneskelig tanke enn det som er typisk for vår kulturs «fornuftige» forståelse av kognisjon. Zajonc, referert i Dissanayake (1995, s. 151) beskriver f.eks. kognisjon som “those internal processes that are involved in the acquisition, transformation, and storage of information”. Beskrivelsen fortsetter slik:

What we call knowing, or more precisely "cognition" ... is a higher level process that takes sensory input and transforms it according to a specifiable code into "representations" ... A neural "representation" is not a little picture or image; it is a pattern of relative synaptic strengths within the brain's neural networks (Dissanayake, 1995, s. 151).

Med utgangspunkt i en nevrovitenskapelig tilnærming til sanseprosessering, starter «det hele» med at sanseintrykk, med viktig informasjon fra den konkrete virkeligheten utenfor kroppen, akkompagneres av stimuli produsert og oppfattet internt i kroppen. Denne informasjonen blir lagret i ulike deler av hjernen, og så, til sist, settes bitene sammen, og vi oppfatter en helhet. Et eksempel er synspersepsjon. Først blir synsinntrykk bearbeidet «kontekstløst»; «bildet» blir brutt ned i enklere deler, og analysert i spesialiserte områder av hjernen (hjernemoduler) som kan oppfatte enten farge, lysstyrke, orientering av linjer, kanter eller bevegelsesretning. Cellene i disse hjernemodulene består av et mønster av signalaktivitet som kalles "kart", fordi signalaktiviteten innkoder en romlig "representasjon" av verden i den sensoriske delen av cerebral cortex. Vår bevisste synserfaring finner først sted når delene fra de ulike modulene settes sammen igjen, og vi ser for eksempel en bok, ikke kanter, farger og linjer (Dissanayake, 1995, s. 151). Hørsel, bevegelse og berøring blir prosessert på lignende måter som synet. Her vil signalaktiviteten i cellene danne henholdsvis *akustiske* eller *taktile* "representasjoner".

Et slikt perspektiv på kognisjon, kan gi en grunnleggende forståelse av at sansepersepsjon er en dynamisk og kreativ prosess, der «delene», (de lagrede romlige, taktile eller akustiske «representasjonene») kan settes sammen til en «helhet» på mange ulike måter. Det at vår bevisste sanseerfaring skjer på et relativt sent stadium i prosessen, er slik jeg tolker det et viktig poeng, fordi «mye kan skje på veien». Når det gjelder å tolke sanseintrykkene ved hjelp av kognitive prosesser, for å gi en *helhetlig mening* til det som sanses, er det mye som tyder på at *følelser* spiller en vesentlig rolle i prosessen.

4.1.3. Høyre og venstre hjernehalvdel

An awareness of hemispheric specialization is relevant to an understanding of the psychobiology of aesthetic empathy ... it provides an explanation for often impossible-to-verbalize yet strong associations we make between one stimulus (a word, phrase, image, sound) and another (Dissanayake, 1995, s. 154).

Selv om naturvitenskaplig kunnskap kan hjelpe oss å få et bredere syn på kognisjon, har den samme tradisjonen, i følge Dissanayake, fremdeles et ensidig fokusert på det logiske og det

språklige (Dissanayake, 1995, s. 154). Avsnittene under, som tar for seg ”arbeidsfordelingen” mellom høyre og venstre hjernehalvdel, viser hvor fleksibel og dynamisk erfaringsprosessen er. Samtidig gir det en forklaring på hvorfor opplevelser i forbindelse med kunst ofte omtales som ”ubeskrivelige” eller ”uforklarlige”.

Det har lenge vært kjent at høyre og venstre hjernehalvdel er spesialisert for forskjellig prosessering. I populærvitenskapelige forklaringer blir gjerne en forenklet dikotomi mellom høyre og venstre hjernehalvdel vektlagt. Venstre hjernehalvdel blir da fremstilt som rigid, analytisk og «partitaktisk», fordi den assosieres med temporal prosessering, språk, sekvensiell tenkning og abstraksjon. Høyre hjernehalvdel blir i kontrast fremstilt som «holistisk», intuitiv og «feminin», fordi den assosieres med visiospatial prosessering, følelser, forestillingsevne og analog tenkning. Poenget her er ikke å ”velge side”, det må være en god grunn til at hjernen er organisert som den er. Fra et etologisk perspektiv handler det heller om et tett og intimt samspill mellom to hjernehalvdeler som har utviklet seg hånd-i-hånd gjennom evolusjonen, og som gir rike muligheter for å skape kognitive ”representasjoner” av omgivelsene (Dissanayake, 1995, s. 153-156).

Den språklige venstrehalvdelen ser likevel ut til å ha en «fordel», når det gjelder å *beskrive* og *forklare* hvordan mennesket oppfatter seg selv og virkeligheten, fordi høyre hjernehalvdel stort sett er «stum», slik dette eksperimentet med split-brain pasienter⁶ indikerer :

... patients who “look at” a picture or other stimulus with their right hemisphere alone *say* that they do not see anything. This is the left hemisphere (which has not seen the stimulus) “talking.” It takes over because the right hemisphere cannot speak. Yet when asked to draw what it sees, the left hand (controlled by the right hemisphere) draws a bicycle, or apple, or whatever the stimulus was. Looking at the drawing with both eyes (and thus both hemispheres), the person says (again, “talking” with the left hemisphere) “I don’t know why I drew that” (Dissanayake, 1995, s. 154).

I nevrovitenskapelig tradisjon knyttes ofte muligheter for *bevissthet* til muligheter for *språk*. Bevisste erfaringer beskrives for eksempel som “språklig merket hukommelse” knyttet til tolkningen av egen atferd. Siden det som blir registrert og lagret i høyre hjernehalvdelen ikke

⁶ Viser til pasienter med en tilstand der hjernebjelken som forbinder de to hjernehalvdelen er brutt, og informasjon som går til den ene hjernehalvdelen ikke lenger kan formidles til den andre (Gjerstad, 2019).

blir verbalisert, trekkes slutningen om at det heller ikke blir “bevisst” (Dissanayake, 1995, s. 154-155).

Fra et etologisk perspektiv, virker det imidlertid urimelig at mennesket, gjennom naturlig seleksjon, skal ha utviklet og bevart en hel hjernehalvdel uten bevissthet. I følge Dissanayake indikerer slike eksperimenterer at det nettopp kan eksistere en rik kognisjon *uten* språk, og at språk ikke er en forutsetning for bevissthet; ”... in an important sense, I think it is erroneous to equate consciousness or self-awareness with natural language ability, ... or with the cognitive capacities that make language possible ... I think this is to narrow a view of consciousness...” (Dissanayake, 1995, s. 152-154). Hun støtter seg til andre forestillinger om bevissthet og språk, og siterer her Levy (1982):

Nonlinguistic avenues of processing and expression – notably images, patterns, music, emotional intonation, and emotion in general – are as much a part of human experience and knowledge as language. But we can easily overlook or minimize them because language, like a competent and bossy older sibling, steps forward, hogs the limelight and overrides the halting bids for attention of its inarticulate brothers and sisters (Dissanayake, 1995, s. 154).

Mennesker uten språk, som f.eks. småbarn eller voksne med språkklammelser, har helt klart bevissthet. Dissanayake støtter oppfattelsen av at bevisste emosjonelle erfaringer og andre subjektive «hendelser», har utviklet seg hånd-i-hånd med muligheten til å skape kognitive «representasjoner» av miljøet rundt, uten å måtte bli verbalisert. Det betyr også å anta at bevissthet også finnes hos enkelte dyr, i direkte proposisjon til dyrets kognitive muligheter. Hun retter derfor kritikk mot den tradisjonelle forestillingen om at bevissthet nødvendigvis må knyttes til språk: «In their language-centrism, today’s neuroscientists resemble twentieth-century philosophers» (Dissanayake, 1995, s. 155). Denne kritikken av menneskets overdrevne fokus på det språklige, tolker jeg som et vesentlig element i teksten. Språk er uten tvil av stor betydning som meningssskapende symbolsystem. Likevel har vi kanskje *overdrevet* denne formen for symbolbruk på en måte som har begrenset forståelsen av oss selv, og redusert menneskets grunnlag for erkjennelse til det språklige. Kunnskap om arbeidsfordelingen mellom høyre og venstre hjernehalvdel kan hjelpe oss å forstå at språk er ikke alt.

Although in normal people the two hemispheres interact simultaneously, discovery of their specializations has important implications for the understanding of every aspect of human behavior and endeavor, including cognition, epistemology (what we can know and how we know it), language, and the arts (Dissanayake, 1995, s. 153).

Selv om vi kanskje ikke kommer til enighet i spørsmålet om bevissthet kan knyttes til språk eller ikke, viser forskning på høyre og venstre hjernehalvdel at kognisjon er en dynamisk og kreativ prosess, der *uartikulerte komponenter* spiller inn: ”In any event, we can say that the human brain is a storehouse of emotionally toned, nonverbal, perceptual-motor memory structures, whose components are tightly integrated in associative “webs” or networks (Dissanayake, 1995, s. 155). Det faktum at det er forbindelsesmuligheter mellom “representasjoner” i ulike hjernemoduler, gir mulighet til «kryssmodal utveksling», og kan gi en forklaring på de sterke assosiasjonene som kan oppleves på kryss og tvers av ulike hjernemoduler. Denne kreative aktiviteten gjenkjennes bl.a. i drømmer, myter og billedkunst.

A new stimulus can be perceived in terms of others that share resemblances with it in any number of different parameters. ... we can experience... (an object) in terms of the perceptual/sensory/motor/emotional characteristics it shares with thousands of other things we have experienced, whether verbalized and verbalizable or not (Dissanayake, 1995, s. 155-156).

Kunnskap om at kognisjon er *mer* enn cerebrale, linjære og språklige prosesser, er relevant i forhold til å forstå kunst som grunnlag for erkjennelse. «Den diskursive læringsmåten», som preger skolen, kjennetegnes av logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk (kap.1.3.3.), er basert på et abstrakt, språklig symbolsystem, relativt løsrevet fra den konkrete virkeligheten. Ved ensidig å fokusere på det logiske og språklige, og dermed underkjenne erfaringer som ikke lar seg tolke og oversette av den språklige venstre hjernehalvdel, får vi, slik jeg ser det, et redusert grunnlag for menneskelig erkjennelse, og en *teoretisk* forståelse av virkeligheten. «Den estetiske læringsmåten» gir et alternativt grunnlag for erkjennelse, gjennom et symbolspråk som er nærmere knyttet til «den sansbare verden», og gir mulighet til å forstå og uttrykke andre deler av menneskets intellekt enn det som er mulig ellers. Slik det ble oppsummert i kap. 1.1.3. er både den diskursive og den estetiske læringsformen nødvendig for «helhetlig danning». Ut fra teksten i undersøkelsen kan vi si at da må vi ta i bruk både høyre og venstre hjernehalvdel.

4.2. Universell kognitiv utrustning

Cognitive universals ... are the building blocks of organized perception. Their use in aesthetic context lets us respond to predictable satisfying regularities as well as to the tensions of their manipulation. They may well also have or suggest emotionally toned associations (Dissanayake, 1995, s. 164).

I vellet av utallige sanseintrykk fra omgivelsene, må mennesket ikke bare plukke ut, men også lagre nødvendig informasjon og gjøre den meningsfull ved hjelp av mental aktivitet. Medfødte kognitive disposisjoner for sansepersepsjon og prinsipp for organisering og lagring av sanseintrykk, som jeg har valgt å kalle «universell kognitiv utrustning», hjelper oss med dette. Avsnittene i dette delkapittelet viser hvordan disse disposisjonene og prinsippene er relevant for å forstå den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved sansepersepsjon. I dette delkaptittelet er *persepsjon av romlige element* stikkord.

The generality of spatial abilities, their universality, and their ease of acquisition all suggest that they are innate, part of the cognitive equipment passed on genetically as one of the important ways the brain works (Dissanayake, 1995, s. 159).

Selv om romlige forhold stort sett oppfattes visuelt, og i bunn og grunn ikke er verbalisert, inneholder likevel menneskelig språk svært mange «romlige ord», f.eks. opp/ned, foran/bak, stor/liten, bred/smål, dyp/grunn osv. Disse romlige termene har noen fellestrekk: 1) De antar et referansepunkt, den som snakker eller et annet objekt. 2) De er organisert rundt spesielle dimensjoner, som f.eks. vertikalt eller horisontalt. 3) Termene kommer i ordpar som står i motsetning til hverandre (Dissanayake, 1995, s. 157-158).

Bevissthet om kroppens plassering og orientering i rommet, skaper oppmerksomhet både om territorielle og sosiale grenser, og har en viktig betydning for alle dyr. For mennesker er den medfødte disposisjonen for «romlig tenkning» en særlig viktig kognitiv funksjon; måten vi oppfatter- og reagerer på verden rundt oss i det daglige, er i stor grad basert på konsept som springer ut fra romlige forestillinger (Dissanayake, 1995, s. 157-158).

4.2.1. Tre prinsipp for organisering og lagring av sanseintrykk

Binarisme. Vi oppfatter og organiserer ofte erfaringer ved å sette dem i motsetning til noe annet, det ser for eksempel ut til at romlige kvaliteter eller aspekt ved en erfaring, for eksempel ”lang”, samtidig rommer en latent idé om det motsatte, i dette tilfellet ”kort”. Tendensen til å sortere sanseintrykk i motsetningspar, er egnet til å klassifisere andre kvaliteter enn bare det romlige, for eksempel god/dårlig, moden/umoden, eller sosiale fenomen, for eksempel barn/voksne, rik/fattig, vi/dem, hellig/verdslig, kultur/natur. Dette er et viktig prinsippet for mental fungering, og kan knyttes til menneskets muligheter for å skape metaforer og analogier, «...leading us to be responsive overtly and tacitly to polarities and

oppositions, and associating these metaphorically and analogically with many aspects of our experience” (Dissanayake, 1995, s. 160).

Prototypgjenkjenning. Et annet viktig prinsipp som hjelper oss å sortere sanseintrykk i meningsskapende kategorier, er prototypgjenkjenning, dvs. tendensen til å responderer på det som oppfattes som sentrale eller gjennomsnittlige representasjoner av en klasse. Dette er en åpenbart økonomisk måte å håndtere en overveldende mengde sanseinformasjon på. Et eksempel på dette er hvordan vi systematiserer farger. Selv om vi er i stand til å skille mellom hundrevis av ulike fargenyanser, grupperes de i et bestemt antall navngitte farger, for eksempel prototypen blå; alle de mange nyansene av blå, sorterer vi i forhold til sentrale, eller *prototype* kjennetegn av ”blå”. Et annet eksempel er hvordan geometriske former, fungerer som prototyper for gjenkjenning av omrisse, som f.eks. når et barn tegner en sirkel og det gjenkjennes som et ansikt. Prototyper ser ut til å være «kognitivt tilfredsstillende» og «attraktive», og kan forklare hvordan den kognitive disposisjonen for prototypegjenkjenning kan skape følelser, noe som kan «utnyttes» i ulike sammenhenger, bl.a. som kunstnerisk «emosjonelt» virkemiddel (Dissanayake, 1995, s. 160-162).

«**Det spesielle**». Å reagere på det uvanlige og kontrastfylte er, på samme måte som prototypegjenkjenning, en del av vår naturlige kognitive utrustning som gir opphav til følelser. Sensitivitet i forhold til det uvanlige og kontrastfylte er en viktig egenskap for alle dyr. Muligheten til å skille det normale fra det unormale, vil for eksempel gjøre det mulig å identifisere en inntrenger. Det som gjenkjennes som *annerledes*, enten det dreier seg om en ørliten forskjell eller en stor kontrast, blir gitt oppmerksomhet, og gir opphav til følelser. Hos mennesket har denne livsviktige funksjonen, og de sterke følelsene som knyttes til denne kognitive disposisjonen, fått en utvidet, gjerne metafysisk, betydning. «Det spesielle» og «kontrastfulle» kan kultiveres, og verdsettes ulikt i ulike samfunn, noe som kommer til uttrykk i kunsten, hvor metafysiske forestillinger og kulturelle verdier gjenspeiles. I noen samfunn verdsettes for eksempel *harmonisering av kontraster*, mens andre samfunn betrakter *brudd på det normale* som et tegn på vitalitet (Dissanayake, 1995, s. 164-165).

De kognitive prinsippene for sansepersepsjon som her er beskrevet, er åpenbart «smarte løsninger» som hjelper oss til å oppfatte og reagere på verden omkring oss, men de samme prinsippene kan også føre til «feilslutninger» som polarisering, overgeneralisering, og frykt for det som er annerledes. Disse biopsykologiske funksjonene fungerer som «naturlig estetiske element», som kan tas i bruk og manipuleres i kunstnerisk, eller andre kulturelle

sammenhenger, og være med å forme metafysiske forestillinger. Slik jeg tolker det, kan kunnskap om normal biopsykologisk fungering hjelpe oss å forstå, ikke bare hvordan «estetiske emosjoner» oppstår og virker. Kunnskapen gir også en forståelse av at det finnes både «fordeler» og «ulemper» knyttet til menneskelig natur. En bevissthet rundt slike forhold, kan, slik jeg ser det, gjøre oss bedre i stand til å forholde oss til vår egen natur på en reflektert måte. Med tanke på *hva vi ønsker å realisere* av potesialet vi har «for hånd».

4.2.2. Metaforer og analogier som viktige mentale funksjoner

If our perceptions of the world and its affordances are processed and stored as many representations in different but interconnected areas of the brain that can register feeling and impel action without our conscious awareness, it is easy to understand how and why analogy and metaphor – the description or understanding of one thing in terms of another – are so pervasive in our thought (Dissanayake, 1995, s. 166).

Muligheten mennesket har til kryssmodal utveksling (kap. 4.1.3.) gir oss en bemerkelsesverdig kapasitet for komplekse erfaringer og «utvidet forståelse» på mange områder, bl.a. ved hjelp av metaforer og allegorier, som er noe er langt mer enn poetiske virkemidler. Metaforer og analogier fyller språk, tanker og følelser med kvalitet og følelse, - språket er i seg selv fullt av skjulte metaforer. Vi tar i bruk så mange vanskelige og abstrakte konsept, som *følelser*, *idéer* og *tid*, at vi blir nødt til å *få grep på* dem ved hjelp av andre konsept som vi lettere kan forstå. Uten denne muligheten ville våre erfaringer være kaotiske og uforståelig. *Kroppen* er viktig som «modell» for metaforer, og vi finner interessante universelle mønster som springer ut fra vår eksistens i den fysiske verden. De fleste metaforer er *romlige* eller *orienterende*, (opp/ned, foran/bak, dyp/grunn, sentral/perifer osv.). Det kan også dreie seg om ontologiske forhold (som eksistens og personifikasjon), eller ta utgangspunkt i en aktivitet (f.eks. *få grep på*) eller dreie seg om forholdet mellom ting (Dissanayake, 1995, s. 169-175).

I tillegg de universelle aspektene som beskrives over, kan det tenkes at *talens fysiske konfigurasjon*, munnens og tungens fysiske produksjon av tale, også inneholder metaforer, altså at artikulasjon og mening speiler hverandre. Denne kontroversielle, men i følge Dissanayake plausible, antagelsen springer ut fra Mary LeCron Foster sin hypotese om *monogenesis*, språkets felles opprinnelse (Dissanayake, 1995, s. 169). Det ser ut til at urspråk over hele verden har karakteristiske likheter som kan tyder på at det finnes et genetisk slektskap mellom språk som tidligere har blitt oversett. Basert på likheter mellom

språkproduksjon og meningsinnhold, kan hypotesen om monogenesis oppsummeres med at språket oppstod som en form for onomatopoetikum, der stemmeproduksjon og meningsinnhold speiler hverandre. Dette vitner, i følge Dissanayake om kapasiteten førhistoriske mennesker hadde til å organisere og klassifisere erfaringer (Dissanayake, 1995, s. 169-171).

Et eksempel som tyder på at *artikulasjon og mening speiler hverandre* i et analogt forhold, er at konsonanter som involverer *bevegelse av leppene* og har en bevegelse utover, for eksempel «p», «f» og «m», ser ut til å definerer eksternt eller perifert rom. Lyder som involverer *interaksjon mellom tungen og tennene eller gommen* har derimot et meningsinnhold som *peker innover*. Et annet eksempel er lyden «m», som produseres fysisk ved at leppene møtes og deretter åpnes, ofte blir brukt i ordstammer som refererer til et bilateralt innhold, f.eks. noe som møtes, holdes sammen eller har en likhet. Andre funn av universell lydymbolikk i språk, støtter opp under hypotesen om et felles språkopphav, og analoge forbindelser mellom fysisk konfigurasjon og meningsinnhold. Kontraster som lyst-mørkt, tungt -lett, stort-lite, osv. er eksempel på elementære kjennetegn fra vår fysiske verden som mennesker over alt knytter samme språklige betydning til. Et annet eksempel er at vokaler, som ikke bare kan karakteriseres som-, men *er* brede, smale, dype, grunne, skarpe, flate osv. Vokalen «i», med sin skarpe, klare, høye tone, produsert med et smalt svelg, og liten munnåpning, blir for eksempel brukt i ord som indikerer noe lite, lyst, lett, ubetydelig osv. Motsatt, blir ord som inneholder større, videre «bakvokaler», som «a» og «u» brukt i ord som indikerer noe stort, tungt, mørkt osv. (Dissanayake, 1995, s. 172-173).

Selv om funn av-, og teorier om, universell lydymbolikk i språk ikke kan bekreftes som «sann», er det likevel rimelig å anta at mulighetene til «frittflytende» symbolisering har utviklet seg fra en biologisk evne til å skape analogier, ut fra hvordan hjernen naturlig fungerer. Dessuten kan vi få en forståelse av at analoge forbindelser mellom språk og meningsinnhold skaper en *effekt*, som bevisst kan *tas i bruk i kunstnerisk sammenheng*; «Literary language everywhere, whether spoken or written, differs from ordinary language not only in being more formed and patterned, but by using special elaborating devices to increase beauty, memorableness, and effectiveness» (Dissanayake, 1995, s. 113), som f.eks. her i verselinjen fra Keats's «Ode to a Nightingale»: «beaded bubbles winking at the brim», hvor «b» «kopierer» de runde boblene, mens «i» indikerer strålende lys (Dissanayake, 1995, s. 174).

Forståelsen av at kompliserte former for symbolbruk må ha utviklet seg fra enklere former for symbolbruk, som, hvis vi rykker tilbake til start, har sitt opphav i hvordan hjernen naturlig fungerer når sanseinntrykk fra omgivelsene bearbeides i hjernen kan se ut til å være glemt, og sammenhengen mellom den fysiske virkeligheten, kroppen og meningsinnholdet i språket ser ut til å være «brutt» i et logisk og abstrakt språk, der språket *i seg selv* ser ut til å være det meningsbærende, til hjelp for å forstå en teoretisk verden. Metaforer og andre poetiske utforminger av språket gir oss mindre *logiske erfaringer*, men åpner derimot for kroppslige og emosjonelle «*assosiasjonserfaringer*» som skaper forbindelser på tvers av erfaringsdomener og gir muligheter for komplekse erfaringer og forestillinger om hvordan ting henger sammen, og bekrefter vår fysiske virkelighet og tilhørighet til verden.

Dette delkapitlet har fokusert på «universell kognitiv utrustning», som viser at romlig tenking, organisering av sanseinntrykk i motsetningspar og hierarki, prototypegjenkjenning og sensitivitet for «det spesielle», er knyttet til menneskets «universelle kognitive utrustning». Slike normale «disposisjoner for sansepersepsjon» gir mennesket mulighet til å forstå seg selv og verden gjennom symbolbruk. Med utgangspunkt i enkle og «analoge» former for symbolbruk, har mennesker videreutviklet og *kultivert* symbolbruken for å kunne skape mening til komplekse erfaringer. Det blir gjort ulikt i ulike samfunn. I følge Dissanayake har vi noe å lære av andre kulturer og deres symbolbruk. Avslutningsvis tar jeg derfor med et eksempel på at symbolbruk ikke trenger å være knyttet til det abstrakte, og at mening kan skapes ved å knytte forbindelser til verden, her eksemplifisert gjennom en «urbefolkningsdiskurs» (notert ned av Lame Deer og Erdoes, 1972):

What do you see here my friend? Just an ordinary old cooking pot, black with soot and full of dents.

It is standing on the fire on top of that old wood stove, and the water bubbles and moves the lid as the white steam rises to the ceiling. Inside the pot is boiling water, chunks of meat with bone and fat, and plenty of potatoes...

I think about ordinary, common things like this pot. The bubbling water comes from the rain cloud. It represents the sky. The fire comes from the sun which warms us all – men, animals, trees. The meat stands for the four-legged creatures, our animal brothers, who gave of themselves so that we should live. The steam is living breath. It was water; now it goes up to the sky, becomes a cloud again. These things are sacred. ... everyday things which in our minds are mixed up with the spiritual. We see in the world around us many symbols that teach

us the meaning of life. We have a saying that the white man sees so little... To you symbols are just words, spoken or written in a book. To us they are part of nature, part of ourselves – the earth, the sun, the wind and the rain, stones, trees, animals, even little insects like ants and grasshoppers. We try to understand them not with the head but with the heart, and we need no more than a hint to give us the meaning. ...

What to you seems commonplace seems to us wondrous through symbolism. This is funny, because we don't even have a word for symbolism, yet we are all wrapped up in it. You have the word, but that is all (Dissanayake, 1995, s. 214-215).

Etter dette «pusterommet», vender vi tilbake til denne oppgavens abstrakte diskurs, med en påminning om at symbolbruk kan være *mer* enn skolens og vår kulturs vektlegging av det logiske og abstrakte språket. Selv om et slikt språk selvfølgelig kan være med å skape presis forståelse om saklige forhold og eksplisitt kunnskap, kan det også utarme og underkjenne noe vesentlig når det gjelder å skape mening for våre erfaringer, og forståelsen av at vi er en del av en større helhet.

4.3. Emosjoner og kognisjon

Mens hovedfokuset i forrige delkapittel var på persepsjon av *romlige aspekt*, vendes oppmerksomheten nå mot persepsjon av *tidsmessige aspekt*, som er like viktig for å forstå estetisk erfaring, og erfaring generelt. Dette aspektet ved sansepersepsjon er nært knyttet til emosjoner, og spiller en vesentlig rolle når det gjelder å skape mening til det som sanses ved hjelp av kognitive prosesser: «One role of emotion (and cognition – there is controversy about which is primary and whether one can occur without the other) in the process ... seem to be to add meaning, that is, to apprise the organism of what needs to be acted on» (Dissanayake, 1995, s. 152).

Den sentrale rollen emosjoner blir plassert i her, står i kontrast til den forståelsen av kognisjon som er godt etablert i vår kultur. Selv om det er en aksept for idéen om at emosjoner og kognisjon er uløselig knyttet sammen, er ikke denne idéen formidlet på en klar måte; emosjoner betraktes gjerne som underordnet og brysomme, noe som kommer i veien for den rasjonelle tanken (Dissanayake, 1995, s. 29-30). Skolens typisk «diskursive læringsmåte», med vekt på logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk, kan betraktes som et uttrykk for en smal, vestlig forståelse av kognisjon som kritiseres i teksten; «... a tendency to think of thinking as a careful, rational, orderly, somewhat lofty procedure of examining alternatives,

constructing logical arguments, and arriving at truths» (Dissanayake, 1995, s. 157). For å få en større forståelse av hvilken verdi følelser har, som en del av menneskets intellekt, og hva vi kan lære noe om gjennom følelser, kan det derfor være nyttig å undersøke de kroppslige prosessene som ligger til grunn for-, og skaper og former følelser, også fra et etologisk perspektiv.

Kap. 2.2.1. viste at emosjoner blir knyttet til det å ta valg, som en indikasjon på hva vi skal bry oss om. Dette kan oppsummeres slik: «...whether something is emotionally attractive or aversive is generally a clue to its evolutionary benefit or detriment» (Dissanayake, 1995, s. 153). Positive emosjoner i forbindelse med kunstferd, kan derfor betraktes som en «bekreftelse» på kunst har hatt evolusjonær betydning, som en tilfredsstillelse av et grunnleggende behov. Ser vi nærmere på den emosjonelle dimensjonen i erfaringsprosessen, knyttes emosjoner til persepsjon av «eksistens i tid». I et etologisk perspektiv gir dette god mening. Sansesystemet vårt er *designed* til å kunne registrere bevegelser, som er en forandring i tid, fordi det er viktig for «overlevelse». Det vil for eksempel kunne hjelpe oss å identifisere en inntrenger.

Changeability in itself is a sign of potential danger, alerting us to attend and to prepare for the consequences of the change. A noise that becomes softer, or especially louder, compels attention or even action, as does an approaching figure or a temperature that becomes colder or warmer. Thus, perception of temporality is closely tied to emotion ... because it usually portends a change that affects oneself for good or ill (Dissanayake, 1995, s. 175-176).

Nyere kunnskap om sansepersepsjon kan bekrefte hypotesen om at emosjoner er knyttet til persepsjon av eksistens i tid, og at følelser spiller en vesentlig rolle i erfaringsprosessen. Følelser ligger under, og akkompagnerer vår verdisetting av romlige og idémessige egenskaper, fordi dette sier noe om *varighet, forandringsmuligheter* og *retninger*; emosjoner «styrer dynamikken», og er retningsgivende når det gjelder å gi sansepersepsjon mening. Med andre ord: Emosjoner fargelegger og skaper mening til det som blir oppfattet, og forteller oss noe om hva vi skal bry oss om og hva vi skal foreta oss (Dissanayake, 1995, s. 175-176).

Selv om enhver erfaring kan beskrives som en prosess av kroppslige og emosjonelle hendelser, vil likevel mange kunne bekrefte at opplevelser i forbindelse med kunst kan oppleves *spesielt kroppslige og emosjonelle*. I følge Dissanayake er ”estetiske emosjoner” et

resultat av at grunnleggende element i erfaringsprosessen *formaliseres og struktureres på måter som former og manipulerer vår persepsjon, våre følelser og vår forståelse*. Teorier om hvordan sensoriske- og kognitive funksjoner påvirkes av emosjoner, kan være med å forklare hvordan slike «ekstraordinære» erfaringer oppstår. I avsnittene under, settes derfor estetisk erfaring i sammenheng med teorier om emosjoner.

4.3.1. "Affeksjonsforsterkning"

Teorien om «affeksjonsforsterkning» tar for seg forholdet mellom det fysiologiske grunnlaget for en affekt, og kvaliteten på den opplevde følelsen. Affekter er positive og negative «medfødte følelser», med tilhørende kroppslige responsmønstre, som påvirker ansiktsmuskulatur, blodgjennomstrømming, pust, stemme og skjelett. Disse affektene er tydelige hos småbarn, men kan til en viss grad læres å kontrollere, dekke over, utbrodere eller moderere på ulike kulturelle måter, - *inkludert manipulering av stimuli som vekker affektene*. Når det gjelder hvordan affekten oppleves, er *profilen* på nervestimuleringen avgjørende. Avhengig av om "tettheten i nervefyringene" enten *øker*, er *stabil* eller *avtar* som følge av stimuleringen, vil følelsen oppleves forskjellig. Dersom tettheten i nervestimuleringen *øker*, vil et menneske for eksempel oppleve "interesse" eller "redsel", avhengig av hvor brå økningen er. Hvis nervestimuleringen *når*, og fortsetter å holde seg på et *nivå* som er høyere enn det som er optimalt, vil reaksjonen kunne være enten ubehag eller sinne, avhengig av nivået på nervestimuleringen. Hvis stimuleringen plutselig *avtar*, vil graden av tilfredsstillende, gleden av «harmoni», være avhengig av hvor brått nervestimuleringen avtar. Kvaliteten på den opplevde følelsen, ser altså ut til å stå i et analogt forhold til det fysiologiske grunnlaget for affekten som *forsterker og forlenger virkningen av en trigger*. Følelser gjør gode ting bedre og vonde ting verre, følelser får oss til å *bry oss* (Dissanayake, 1995, s. 179-180).

Det denne teorien, utviklet av Tomkins (1962, 1980, 1984) kan i følge Dissanayake bekrefte hypotesen om at følelser har en viktig biologisk verdi; basert på det positive eller negative potensialet i situasjonen, indikerer følelser hvordan vi bør respondere. Med utgangspunkt i at vår medfødte sensitivitet for affektaktiverende stimuli kan kultiveres og manipuleres, kan medfødt, biologisk sensitivitet i forhold til persepsjon av stimuli som skaper og forsterker følelser, (*mer, mindre eller nøytral*, der *profilen* er avgjørende) tas i bruk i kunstnerisk sammenheng. "Affekt-aktiverende" element, påvirker fysiologiske prosesser, med den funksjonen at de skaper og former følelser. Kunstneriske virkemidler som f.eks. fort/sakte,

svak, sterk, stor/liten, og endring av tempo, dynamikk, kvalitet osv. kan derfor betraktes som byggesteiner i estetisk erfaring, de «taler til» vår sensitivitet for å respondere på «viktige ting», vi responderer kroppslig, emosjonelt og kognitivt (Dissanayake, 1995).

4.3.2. "Den retningsgivende spenningen"

Sansepersepsjon er, som nevnt i flere sammenhenger, en dynamisk prosess. Det ser ut til å handler mindre om persepsjon av statiske, målbare aspekt, som form, størrelse, tone, farge osv., men heller om persepsjon av den «retningsgivende spenningen» som disse stimuliene uttrykker. «Alt», selv statiske, visuelle enheter inneholder *et tidsaspekt* («directed tensions»). Et tårn, for eksempel, *strekker seg* oppover, og en øks har en *retning mot* den spisse eggen (Dissanayake, 1995, s. 176). Denne spenningen, eller tidsaspektet, kan gjenkjennes, analogt eller metaforisk, i andre objekt og hendelser, og har bl.a. likhetstrekk med betydningen av *opp* og *ned* i intonasjon av språket. En bevegelse *nedover* (fysisk: å gi seg over til tyngdekraften) vil generelt være en retning mot stillstand og trygghet, mens en retning *oppover* (fysisk: å unnvike tyngdekraften) bærer i retning av å stå opp, søke spenning, bruke krefter og være stolt (Dissanayake, 1995, s. 180).

Det biologisk grunnlaget for teorien om "directed tensions" knyttes til ideen om *isomorfisme*. Isomorfisme, som betyr "samme form", refererer til *korresponderende likheter i strukturell organisering*, en form for "eksakt analogi", som i denne sammenheng handler om korresponderende likheter mellom sansepersepsjon og kroppslig, emosjonelle respons. I følge Rudolf Arnheim, som har utviklet denne teorien, er det tenkelig at elektrokjemiske prosesser i hjernen «avbildes direkte» i psykiske prosesser, og analogt skaper korresponderende fysiske eller følelsesmessige bevegelser, at det vi oppfatter som fysiske krefter i et objekt eller en hendelse, oppstår som et ekko i vår psykiske dynamikk (1995, s. 180).

Thus, claimed Arnheim, a weeping willow does not "express sadness," as earlier empathists proposed, only because it looks like a sad person. It might be more adequate to state that because the shape, direction, and flexibility of willow branches convey an expression of passive hanging, a comparison with the structurally similar psychophysiological pattern of sadness in humans may impose itself secondarily. Just as sound calls forth a vibration of similar frequency in a string, said Arnheim, various levels of psychological experience, such as the visual, the kinesthetic, and the emotional, seem to elicit in each other sensations of similar electrocortical structure (Dissanayake, 1995, s. 177).

Selv om idéen om isomorfisme, at det finnes strukturelle eller «topografiske likheter» mellom det vi oppfatter som fysiske krefter i et objekt eller en hendelse, og «ekkoet» som oppstår i vår psyke, fremdeles bare er en teori, finnes det mange eksempler på *isomorfisk oppførsel*, for eksempel musikeren som løfter øyenbrynene for å nå en høy tone (Dissanayake, 1995, s. 178), eller i det såkalte «mor-barn-samspillet» der baby og omsorgsperson «speiler» hverandres intensitet, rytme og varighet i stemme og gestikulering. Teorien ser dessuten ut til å bekrefte noe jeg tolker som sentralt i teksten, nemlig at ”global” persepsjon kan kodes i mange forskjellige sensoriske moduler, som er bundet sammen i et assosiativt nettverk, og kan skape komplekse, emosjonelle, kinestetiske og uartikulerte erfaringer på tvers av erfaringsdomener.

4.3.3. Vitalitetsaffektene

Småbarns erfaringer handler i stor grad om *sensorisk-emosjonell persepsjon*. «Vitalitetsaffektene» (*vitality affects*) ser ut til å være et sentralt omdreiningspunktet i denne tidlige formen for kognisjon. Vitalitetsaffektene er medfødte affekter, som inneholder en bevegelsesfaktor, og kan knyttes til persepsjon av tid; de oppstår ved at *et mønster endrer seg over tid*, som at noe plutselig øker, gradvis forsvinner, eksploderer eller flyter. Småbarns erfaringer handler konkret om *hvordan* noe blir gjort, ikke analytisk eller *hva* som blir gjort; babyer responderer for eksempel på konturen på inntoning, om stemmen går opp eller ned, eller om det er pauser eller trykk på stemmen. Det er med andre ord *kvaliteter* ved stemmen som er det sentrale, *hva* som blir sagt er uvesentlig, og vår tidligste kognisjon ser derfor ut til å dreie seg om sensorisk-emosjonell persepsjon, heller enn abstrakt og kategoriserende. Det fysiske grunnlaget for «vitalitetsaffektene» blir beskrevet som «activation contours», et mønster som oppstår som følge av «endring av nervefyring over tid». Dette mønsteret kan tenkes å danne *representasjoner som lagres amodalt i hjernen*, det vil si at det samme generelle temporale mønsteret dannes, enten impulsene ble mottatt gjennom øye, ved berøring eller gjennom øret (Dissanayake, 1995, s. 181). Teorien om vitalitetsaffektene ble utviklet av Daniel Stern (1985) på bakgrunn av undersøkelser av det såkalte mor-barn-samspillet⁷. Undersøkelsene viste at det som har betydning for at samspillet skal fungere, er at «mor» og

⁷ «*Mor-barn-samspillet*»: *Fathers, caretakers, and other adults also engage with babies in interactions like those described here for mothers. The capacity is part of a general human repertoire* (Dissanayake, 2007, s. 795).

baby *speiler hverandres indre, emosjonelle status*. Disse medfødte affektene er et vesentlig moment når Dissanayake sammenligner menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst med småbarns sensorisk-emosjonelle erfaringer i neste delkapittel.

Kunnskap og teorier om «persepsjon av eksistens i tid» (*affeksjonsforsterkning, den retningsgivende spenningen og vitalitetsaffekter*), ser ut til å samsvare, og gjensidig underbygge antagelsen om det kan være et mer eller mindre analogt forhold mellom det fysiske grunnlaget som gir opphav til følelser, og kvaliteten på den opplevde *følelsen*. Dette kan bidra til en forståelse av at følelser ikke er noe frittflytende og tilfeldig. Tvert imot. Det viser at følelser har en biologisk verdi, som en indikasjon på hva vi skal bry oss om, og underbygger påstanden om at emosjoner spiller en vesentlig rolle for å skape mening til det vi sanser. Ved å betrakte emosjoner fra et etologisk perspektiv utfordres vårt syn på kognisjon, igjen; vi kan ikke lenger forstå kognisjon som logiske og analytiske prosesser som foregår intern i hjernen, helst uten innblanding av følelser. Det er derimot en bekreftelse på at det som foregår i kroppen «dramatisk» påvirker det som foregår i hjernen.

Ved å vise til sammenhengen mellom biologiske og psykologiske prosesser, kan teksten bidra til å forstå at kunstens «dramatiske» virkemidler har en biologisk kjerne. Det er også en påminning om at sansepersepsjon foregår i en tett interaksjon med omgivelsene, noe som er grunnleggende for å forstå den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved estetisk erfaring. «Affekt-aktiverende» element, knyttet til persepsjon av tid, ser ut til å ha den funksjonen at de ligger under, og akkompagnerer vår verdisetting av romlige og idémessige egenskaper ved at de skaper, forsterker og former følelser og er retningsgivende i kognitive prosesser. Siden vårt sanseapparat er særlig sensitiv for persepsjon av tid og registrering av stimuli som skaper emosjoner, kan «affekt-aktiverende» element tas i bruk i kunstnerisk sammenheng ved å «manipulere» element som naturlig virker inn på sansepersepsjonen og skaper emosjonelle opplevelser med kompleks kognitiv ressonans.

4.4. Estetisk erfaring knyttet til småbarns universelle erfaringer

What we are conscious of, what we intellectually discern of our experiences of the arts, takes place only at the point from which the water wells out. Its sources and unique flavors come from forgotten commingling subterranean streams that have traveled through residues of rocky deposits far away, in our own prelinguistic prehistory (Dissanayake, 1995, s. 184).

Når Dissanayake beskriver estetisk erfaring som et universelt fenomen, legger hun til grunn at kunst har utviklet seg som en rituell og sosial praksis, parallelt med at utviklingen av menneskets kognitive og emosjonelle kapasitet nådde et punkt der ordinær atferd ikke lenger var tilfredsstillende for å kunne oppleve mening for sansepersepsjon og trygghet i tilværelsen. Rituelle seremonier «består» i følge Dissanayake av «kunst», nærmere bestemt estetiske element (form, intensitet, kontur, rytme, varighet og temporale mønster), formet på måter som skaper og former følelser på en tilfredsstillende måte. Å delta i kunstferd har derfor, i følge teorien, tilfredsstilt fundamentale behov for å skape meningsfulle sammenhenger og trygghet i tilværelsen, både på individ- og gruppenivå (kap.2.2.3). Den kroppslige og emosjonelle opplevelsen av tilhørighet og fellesskap, som vi fremdeles kan oppleve i forbindelse med kunst, strekker seg i følge Dissanayakes hypotese *enda lengre tilbake* enn den gang seremonielle ritualer oppstod som kulturelt fenomen; estetiske emosjoner «korresponderer» med minner fra den gang i førhistorisk tid da menneskebarn, som følge av større hjerne og oppreist gange, ble født så umodne at det oppstod et ekstraordinært behov for å skape tette emosjonelle bånd mellom mor og omsorgsperson (Kap.2.2.2). Dette kan tolkes som at kunst setter oss i kontakt med en «urgammel hukommelse» om fundamentalt menneskelige behov for gjensidig emosjonell interaksjon, og at kunstens *funksjon* har vært å tilfredsstille behovet for tilhørighet, mening og ekstraordinære, komplekse erfaringer.

Menneskets mulighet til å kunne koordinere stemme og kroppsbevegelser til andre for å redusere stress og oppnå tilfredsstillende emosjoner, slik tilfellet er i rituelle seremonier, er tydelig allerede i «mor-barn-samspillet» (Dissanayake, 2007, s. 787-788). Fra et etologisk perspektiv, der utgangspunktet er at vårt sanseapparat har utviklet seg nettopp for å ”tjene livet”, er det derfor interessant på undersøke mor-barnsamspillet. «Because human infants are born as essentially “natural” (“animal”) rather than “cultural” (“human”), they provide a made-to-order subject for ethological investigation» (Dissanayake, 2017, s. 26). For å finne karakteristiske trekk ved det universelle fenomenet kunst, vender Dissanayake derfor blikket mot små barn, hvor vi finner karakteristiske trekk ved menneskets universelle natur.

4.4.1. Karakteristiske trekk ved småbarns tidligste erfaringer

Cultural differences begin to be acquired from the moment of birth. Nevertheless, the universal and compelling experiences of infancy have a continuing effect throughout life: with respect to the present study this permanent residue is of intrinsic importance in understanding responses to the arts (Dissanayake, 1995, s. 182).

Våre barn fødes med muligheter, kapasiteter og emosjonelle behov som gjør dem i stand til å overleve. Overalt gjør småbarn, fra fødselen av, det som trengs for å overleve og ha det bra; ved hjelp av gråt, gester, ansiktsuttrykk osv. er småbarn i stand til å tiltrekke seg omsorg fra voksne. Voksne er til gjengjeld predisponert for å respondere positivt på denne type kommunikasjon fra småbarn; gråt fra babyer er nesten umulig å ignorere, og deres smil og gester, nesten umulig å motstå. *Denne atferden er universell og livsviktig.* Små hjelpeløse barn overlever ikke uten at de tiltrekker seg voksnes oppmerksomhet og vekker deres omsorgskapasitet (Dissanayake, 1995, s. 167, 182).

Undersøkelser av mor-barn-samspeillet beskriver noen karakteristiske trekk ved dette tette og gjensidige samspeillet, der baby og omsorgsperson responderer på hverandres vokale, og gestikulerende rytmer. Studier viser at babyer, helt fra starten av, kan formgi og reagere på *form, intensitet, kontur, rytme, varighet og temporale mønster*, altså abstrakte representasjoner av de mer «globale» kvalitetene ved en erfaring (Dissanayake, 1995, s. 168). Interaksjonen mellom baby og omsorgsperson, skiller seg fra vanlig kommunikasjon, ved at stemmebruk, ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser formes på spesielle måter ved hjelp av *repetisjon, formalisering, dynamisk variasjon og overdrivelse*. Når barnet blir litt større, legges *manipulering av forventning* til, som et nytt element, og *overraskelse* blir en del av leken (... titt-tei!). Disse fem operasjonene er de samme som brukes av kunstnere i ulike medium.

Det som i følge Dissanayake er spesielt interessant, er at samspeillet består av *mer enn* at babyen og den voksne speiler og synkroniserer hverandres bevegelser, stemme og ansiktsuttrykk i et en-til-en forhold. De abstrakte representasjonene ved en erfaring, som lagres *amodalt* i hjernen (kap.4.1.2.) gjør at babyer kan «oversette» informasjon mottatt i én sensorisk modalitet til en annen sensorisk modalitet. «Mor» og baby svarer på (matcher) hverandres generelle eller abstrakte deler av uttrykket, form, intensitet, kontur, rytme, varighet og temporale mønster, enten i samme, *eller i en annen modalitet*.

That is, the infant might accelerate the *intensity contour* of its physical movement to match the mother's vocal effort or gesture with its arm in the same *temporal beat* as the mother's head-nodding, while the mother might adapt the *shape* of her head motion to the infant's up-and-down arm motion (Dissanayake, 1995, s. 167, forfatterens uthevning).

Her spiller «vitalitetsaffektene» en vesentlig rolle; det avgjørende i samspillet er at «mor» og baby *speiler hverandres indre, emosjonelle status*. Den ytre, konkrete aktiviteten, er underordnet. Studier viser at så lenge baby og voksen speiler hverandres indre emosjonelle status, er leken gøy. Når den emosjonelle statusen ikke lenger matcher, stopper leken opp, som om noe er galt (Dissanayake, 1995, s. 166-168). Sensitiviteten og kapasiteten til «kryssmodal affektutveksling» er et av de første karakteristiske atferdstrekkene som kommer til syne hos små barn, og legger på en bemerkelsesverdig måte, til rette for å skape tette emosjonelle bånd mellom baby og omsorgsperson. Denne tette, gjensidige interaksjonen mellom baby og omsorgsperson har avgjørende betydning for barnets emosjonelle, intellektuelle, språklige og sosiale utvikling; barnet lærer å forestille seg og å ha forventninger, gjengjelde følelser, være utholdende, kunne forutsi, være aktiv og kunne påvirke andre, - i det hele tatt bli en del av en intersubjektiv verden (Dissanayake, 1995, s. 167-168).

De estetiske kommunikasjonselementene som legger til rette for opplevelsen av fellesskap og tilhørighet med verden, har i følge Dissanayake likheter med, og utspring i, «naturlig estetiske kommunikasjonselementer» som vi finner i «mor-barn-samspillet». Disse elementene, som tas i bruk av kunstnere i ulike medium, har en lignende effekt som den omsorgsperson oppnår i kommunikasjon med baby, de *tiltrekker seg oppmerksomhet, og skaper og modellerer følelser*. Det er kanskje en overdrivelse å si at babyers medfødte preferanse for lyder, bevegelser og synsinntrykk er *estetiske*, men disse kommunikasjonselementene kan i følge forfatteren med rette kalles *proto-estetiske* (Dissanayake, 2007, s. 789).

Når forfatteren setter kunst i sammenheng med småbarns universelle, førverbale erfaringer, og introduserer begrepet «kryssmodal affektutveksling», tar beskrivelsen en interessant vending. Både «kryssmodal utveksling», slik det ble beskrevet i kap. 4.1.3.) og «kryssmodal affektutveksling» tar utgangspunkt i at abstrakte «representasjoner» ved en erfaring kan lagres amodalt i hjernen, før de «settes sammen» og oppleves som «en erfaring»; «the human brain is a storehouse of emotionally toned, nonverbal, perceptual-motor memory structures, whose components are tightly integrated in associative «webs» or networks» (Dissanayake, 1995, s. 155). Slik jeg ser det, er det imidlertid en vesentlig forskjell mellom «kryssmodal utveksling» og «kryssmodal affektutveksling»; mens førstnevnte handler om dynamiske, assosiative kognitive prosesser, handler sistnevnte om *gjensidig emosjonell interaksjon*. Selv om mange kanskje vil si at alt handler om kognisjon, tolker jeg det kommunikative elementet i mor-barn-

samspeilet som «noe mer». Ved å sette menneskets respons på kunst i forbindelse «naturlig estetiske kommunikasjonselement» tolker jeg positive estetiske emosjoner som tilfredsstillende av et grunnleggende behov for tilhørighet og fellesskap.

4.4.2. Småbarns sensorisk-emosjonelle erfaringer

Thus, much of our emotional responses to metaphors, to analogies, to the spatiotemporal structures of the arts would appear to hark back to their preverbal, presymbolic, preanalytic, modal/vektoral origins (Dissanayake, 1995, s. 184).

Dissanayake avslutter sin sammenligning av estetisk erfaring og småbarns universelle førverbale erfaringer med utgangspunkt i et skjema for «modus/vektor-erfaringer», adoptert fra Howard Gardner (1973) (Dissanayake, 1995, s. 182). Dette skjemaet korresponderer, i følge Dissanayake med teoriene som viste sammenhengen mellom *det fysiske grunnlaget* for følelser og *den opplevde kvaliteten* av følelsen (kap. 4.3.1. – 4.3.3.). Modus svarer i denne modellen til ulike aspekt ved fysiologisk fungering og tilstedeværelse i verden, og er primært *spatiale*; det handler om romlig organisering og konfigurering; inn/ut, åpen/lukket, begrensede/grenseløst, innlemme/utskille, full/tom osv., (f.eks. aktiv og passiv inkorporering av det å få mat/ utforske ting med munnen) eller tilstedeværelse i verden, f.eks. nærhet, adskillelse, vekt, motstand, trykk, avslapning (Dissanayake, 1995, s. 182-184). Vektor svarer til måten et modus blir erfart på, og handler primært om *tid og kvalitet*, som fort/sakte, regulær/irregulær, lett/vanskelig, plutselig økning/ gradvis forsvinning, med letthet /under press, med tomhet eller fylde osv. Gardner antok at modus (eksistens i rom) realisert i *vektor* (eksistens i tid/kvalitet), til slutt vil utvikle psykologiske tankemodus, og dermed gå lenger enn til det som opprinnelig var fysiologiske assosiasjoner. Slike modus/vektor-assosiasjoner kan beskrives som *sensorisk-emosjonelle erfaringer*, og har karakteristiske likhetstrekk med menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst (Dissanayake, 1995, s. 184).

... these psychobiological substrates ... confirm the postulate that *spatial and temporal (that is, formal) aspects of the arts (like other experiences and like art's overt and covert subject matter) have emotional effects*. They further account for the actual fact that in experience, and most economically or purely in artworks, time, space, and quality are inseparable interpenetrating aspects of one another (Dissanayake, 1995, s. 185, forfatterens utheving)

På samme måte som småbarn ved hjelp av proto-estetiske kommunikasjonselement lærer å bli en del av en intersubjektiv verden, kan kunst betraktes som en urgammel læringsmåte. Ved

hjelp av et estetiske formspråket kan vi lære gjennom metaforer og analogier, vi kan lære å se sammenhenger, forestille oss ting, eller lære ved hjelp av imitasjon og vi kan vi lære å utvikle konsentrasjon og bli en intersubjektiv del av verden (Dissanayake, 2007, s. 794).

4.4.3. «Ekstraordinære erfaringer»

Når estetisk erfaring beskrives som «sanserfaringer» skiller ikke slike erfaringer seg fra «ordinære» erfaringer, men på samme måte som alle erfaringer er et resultat av «kroppslige prosesser».

It is important to recognize that the psychobiological substrates of empathy described in this chapter permeate experience, indeed *are* experience. Until singled out and described as they occur in ceremony and the arts, it may not be realized how «aesthetic» they are or can be. Idealist and objectivist Western worldviews have tended to emphasize our «mental» (rational and practical) side, considering the «body» (senses and emotions) as inferior, something to manage and restrain rather than as the very stuff of which our life-in-the-world is composed and through which our thought is mediated (Dissanayake, 1995, s. 185).

Å forstå estetisk erfaring som kroppslige prosesser kan i første omgang virke nedslående. Som en «degradering» av kunsterfaringer. Mange mennesker vil hardnakket påstå at erfaringer i forbindelse med kunst, nettopp *er* vesentlig forskjellig fra ordinære erfaringer. Det kan ikke nektes for. Likevel går det an å snu «problemet» på hodet. Å undersøke de biopsykologiske mekanismene som ligger til grunn for «ekstraordinære» erfaringer i forbindelse med kunst, kan være en øyeåpner. I en slik optikk, blir den kroppslige og emosjonelle dimensjonen ved en erfaring «forstørret», og det blir lettere å «se» hvilken rolle kropp og emosjoner spiller i erfaringsprosessen generelt, og hva som gjør at estetisk erfaringer oppleves som «ekstraordinære» og «ubeskriverlige». I tillegg kan vi få en forståelse for *hvorfor* det kan være slik, sett fra et litt uvanlig perspektiv.

Selv om det vil være umulig å enes om en felles definisjon av kunst, vil få være uenige i at estetisk *form* er et essensielt element i kunst. Det som f.eks. skiller en estetisk *kunstopplevelse* fra en estetisk *naturopplevelse*, er at førstnevnte har fått sin form påført av et skapende menneske. Ved å ta i bruk eller dra oppmerksomheten mot naturlig estetiske kommunikasjons-element, har normale biopsykologiske funksjoner, i følge Dissanayake fått et utvidet område.

When thus utilized (for aesthetic –"special"-effect), they can produce emotional responses that are compelling, insidious, and expressive because they elude the usual interpretive verbal explanations and instead set up resonances among other (universal or individual) nonverbal sensory/emotional representations"(Dissanayake, 1995, s. 157).

Kunnskap om sanseperspsjon kan forklare estetiske fenomen som *reelle*, ikke bare illusorisk eller rent metaforisk; kunsterfaringen så og si «skriver seg selv inn i kroppen», som et resultat av at estetiske element naturlig virker inn på sanseprosessene våre, og former og skaper fornemmelser og følelser i et mer eller mindre analogt forhold til kroppslige emosjoner. Når det biopsykologiske grunnlaget for estetisk erfaring er klargjort som *analoge og assosiative forbindelsesmuligheter mellom ulike sensoriske moduler i hjernen*, kan det være lettere å forstå hvordan ulike musikk mønstre skaper assosiasjoner, at vide eller brede intervaller, stigende eller synkende tonemønstre reflekterer eller skaper stemninger, og fører til ulike mentale og emosjonelle tilstander som «sitter i kroppen».

What we call «aesthetic» are those perceptions that have more than usual emotional and cognitive interconnections and resonances, often felt to be “undescribable” or “ineffable”(Dissanayake, 1995, s. 153). ... They seem ineffable because many of the components of the network, especially the motor/emotional ones, may not be accessible to left-hemisphere linguistic interpretation and, hence, to full articulate consciousness (Dissanayake, 1995, s. 156-157).

Skolens ensidige vektlegging av den diskursive læringsform reduserer barn og unges muligheter for erkjennelse gjennom estetiske erfaringer som gir muligheter til komplekse, sensorisk-emosjonelle erfaringer. Da reduseres også erfaring og kunnskap til det som kan beskrives med ord.

4.5. Oppsummering og resultat av undersøkelsen

Undersøkelsen blir her punktvis oppsummert og presentert i fem punkt. Punktene er systematisert i forhold til vesentlige moment fra de ulike delkapitlene. De fem punktene inneholder element som overlapper, og henvisningen til delkapitler er bare veiledende. De fem punktene gir en oversikt over tema som blir drøftet i neste kapittel.

Utgangspunktet for teorien jeg har undersøkt er at sanseapparatet vårt har utviklet seg gjennom evolusjonen, ikke tilfeldig, men for å «tjene livet». Teksten har vist at estetisk

erfaring, menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst, kan knyttes til biopsykologiske mekanismer, utviklet gjennom evolusjonen for å tilfredsstille et vitalt behov for å skape tette emosjonelle bånd mellom mor og barn, og senere videreutviklet i kunstnerisk kontekst, nærmere bestemt rituelle seremonier. Dette tolker jeg som et vesentlig og positivt moment i fremstillingen, med tanke på kunstens verdi og funksjon. Med dette som bakgrunn, oppsummeres resultatet av undersøkelsen av kunstfagets grunnlag for erkjennelse med utgangspunkt i Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring.

1. Sanserpersepsjon foregår i et tett samspill med omliggende miljø, og starter med at vi mottar sanseintrykk fra en verden full av verdi og mening for den som mottar sanseintrykkene. Stimuli produsert utenfor organismen følges av stimuli produsert inne i organismen, og gjennom kognitive prosesser skaper vi mening med det vi sanser, ut fra hva vi oppfatter som verdifullt og anvendelig for oss. I denne dynamiske og meningsskapende prosessen spiller emosjoner en vesentlig rolle. En slikt holistisk forståelse av sanserpersepsjon inneholder ingen form for dualisme, men setter kroppen i forbindelse både med sinnet og verden. Når vi lærer om verden, lærer vi om oss selv og kan forstå oss selv som en del av naturen (Kap.4.1.).

Den dualistiske forestillingen om skille mellom kropp og sinn blir avvist, og kroppen og det sanselige anerkjennes som et vesentlig grunnlag for erkjennelse. Kognisjon foregår i et tett samspill med miljøet rundt, og emosjoner er vesentlige for meningsdanning.

2. Sanseintrykk lagres som «representasjoner» i ulike sensoriske deler av hjernen som er bundet sammen i et nettverk med uendelige forbindelsesmuligheter. Rike assosiasjoner kan skapes på tvers av de ulike sensoriske modulene i hjernen (kryssmodal utveksling), uten nødvendigvis å bli språkliggjort av venstre hjernehalvdel. Dette utfordrer vår tradisjonelle forståelse av kognisjon og bevissthet, som gjerne knyttes til det språklige, og kan forklare hvorfor sensorisk-emosjonelle erfaringer i forbindelse med kunst kan oppleves som dynamiske, komplekse, grensesprengende og utenfor rekkevidde av det som kan beskrives med ord (Kap.4.2.).

Menneskets intellektuelle kompleksitet kan ikke helt ut forstås eller uttrykkes ved hjelp av et eksplisitt språk. Sensorisk-emosjonelle erfaringer gir grunnlag for assosiasjoner på tvers

av sensoriske deler av hjernen og gir mulighet for kompleks meningskapning uten hjelp av ord.

3. Universelle kognitive disposisjoner og prinsipp for organisering og lagring av sanseintrykk hjelper oss å velge ut, lagre og gi mening til det vi sanser. Romlig tenking, som har mange universelle trekk, er en særlig viktig kognitiv funksjon, og kan bl.a. knyttes til muligheten for analog og metaforisk tenkning. Det er rimelig å anta at avansert symbolbruk har utviklet seg fra enklere, analoge former for symbolbruk, med utspring i hvordan hjernen fungerer. Universelle, kognitive funksjoner (biopsykologiske mekanismer) kan derfor betraktes som fellesmenneskelige tankestrukturer, som danner grunnlaget for bl.a. språk, tanke, fortellinger, myter og kunst (Kap. 4.2.).

Mennesket har behov for å skape mening og sammenheng ved hjelp av symboler. Symbolspråk har utviklet seg fra enkle, analoge former for symbolsystem med utgangspunkt i universelle kognitive funksjoner.

4. Emosjoner er nært knyttet til persepsjon av tid, og har en viktig funksjon i kognitive prosesser. Emosjoner ligger under, og akkompagnerer vår verdisetting av romlige og idémessige egenskaper, og er «retningsgivende» når det gjelder å skape mening ut fra det vi sanser. (kap.) Sanseapparatet er «designet» for å registrere stimuli som vekker følelser fordi det sier noe om forandring som vi potensielt må respondere på. Den medfødte biologiske sensitiviteten for å respondere på «affekt-aktiverende sanseelement» kan «utnyttes», bl.a. i kunstnerisk sammenheng for å skape, forsterke og forme følelser. Det ser ut til å være et mer eller mindre analogt forhold mellom det fysiologiske grunnlaget for følelser og kvaliteten på den opplevde følelsen. Kunstneriske formuttrykk kan påvirke sansepersepsjonen på måter som skaper sensorisk-emosjonelle erfaringer med tilhørende, assosierende kognitive forestillinger (Kap.4.3.).

Følelser inkluderes som en del av menneskets intellekt, i motsetning til å bli underordnet fornuften. Det fysiologiske grunnlaget som skaper en følelse kan oppstå som «ekko» i psyken, og ved å påvirke sansepersepsjon gjennom estetiske virkemidler, vil også forståelse av verdi og mening påvirkes.

5. Småbarns tidligste erfaringer er orientert rundt sanselige kvaliteter, og dreier seg mer om *hvordan* noe blir gjort, heller enn analytisk *hva* som blir gjort. Babyer har en medfødt evne til å respondere på elementene *form, intensitet, kontur, rytme, og temporale mønster*. Disse abstrakte kvalitetene ved en erfaring, som lagres amodalt i hjernen, gir mulighet for «kryssmodal affektutveksling» som legger tilrette for tett emosjonell interaksjon mellom baby og omsorgsperson. I dette tette samspillet gjenkjennes de abstrakte erfaringskvalitetene som «proto-estetiske» kommunikasjonselement, bestående av *repetisjon, formalisering, dynamisk variasjon, overdrivelse og overraskelsesmoment*. Disse kommunikasjonselementene tiltrekker seg oppmerksomhet, og skaper og modellerer følelser, og er de samme elementene som kunstnere, i alle medium, tar i bruk. Elementene legger tilrette for en stemning der oppmerksomheten blir fokusert, forsterket, forflyttet, manipulert og tilfredsstilt. Ved å forme elementene på spesielle måter, påvirkes vår sansepersepsjon, og skaper sensorisk-emosjonelle erfaringer, med kraftfull kognitiv ressonans, og en kroppslig og emosjonell opplevelse av mening og tilhørighet (Kap. 4.4.).

Kunstens ultimate funksjon kan beskrives som et svar på menneskets grunnleggende behov for gjensidig emosjonell interaksjon og fellesskap. Estetisk erfaring er, på samme måte som enhver erfaring et resultat av sansepersepsjon og normale biopsykologiske funksjoner. Ved å ta i bruk grunnleggende estetiske kommunikasjons-element, som påvirker vår persepsjon av tid og rom, skapes sensorisk-emosjonelle erfaringer med mulighet for komplekse, kognitive assosiasjoner som «avspeiles» i vår psyke og overskrider det som kan artikuleres med ord. Slike erfaringer kan beskrives som «ekstraordinære» estetiske erfaringer som beveger oss emosjonelt og kognitivt.

Tanken på at «kunstens vugge» kan spores tilbake til den gang vi «reiste oss opp og ble mennesker», og behovet for gjensidig emosjonell interaksjon oppstod som et behov, er en interessant idé. Det kan være tilfelle, eller ikke. Ingen vet. Det som ser ut til å «stemme», er at kommunikasjonselementene *repetisjon, formalisering, dynamisk variasjon, overdrivelse og overraskelsesmoment* er karakteristiske kjennetegn både i mor-barn-samspillet og i «kunst», og at emosjoner og kognitive forestillinger kan skapes ved å ta i bruk disse elementene. Uansett hva som kan forklares eller ei, har kunstnere intuitivt skapt kunst som vekker følelser, som om de har modellert følelser og kroppslige fornemmelser minst like mye som de har formet tanker og åndelige sannheter. Det vil de fortsette å gjøre, helt uten biologiske modeller,

og den kroppslige og emosjonelle opplevelsen i forbindelse med kunst vil være den samme, enten opplevelsen forklares på den ene eller andre måte. Det forblir et mysterium.

5. Diskusjon

Hva skal vi med kunst i skolen? var spørsmålet som ble stilt innledningsvis i denne oppgaven. Spørsmålet reiste seg på bakgrunn av beskrivelser i overordnet del av LK20, der kunst og estetiske fag blir tillagt relativ stor betydning for elevenes helhetlige danning, noe som får konsekvenser for hvordan prinsipper for læring, utvikling og danning skal forstås og praktiseres i hele utdanningsløpet og i alle fag. Med en nysgjerrig tilnærming til spørsmålet om hva som kan være kunstfaget sitt viktige og unike bidrag til utdanningen, har jeg undersøkt kunstfagets erkjennelsesgrunnlag fra et evolusjonistisk perspektiv, ved å tolke Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring. Resultatet av undersøkelsen blir i dette kapittelet satt i en pedagogisk-filosofisk kontekst.

I en pedagogisk-filosofisk diskusjon betraktes pedagogiske spørsmål fra et filosofisk perspektiv. Her diskuteres grunnlagsproblem som strekker seg fra store metafysiske spørsmål om ontologi og epistemologi til spørsmål om hvordan pedagogiske begrep som læring, undervisning og danning kan forstås, i tillegg til å diskutere spørsmål om hvordan ulike politiske og sosiale forhold har betydning for pedagogikk. Slike pedagogiske spørsmål blir vanligvis hverken stilt eller besvart i den filosofiske fagtradisjonen; filosofer er vanligvis ikke opptatt av *pedagogiske* grunnlagsspørsmål. For å nærme seg pedagogiske spørsmål fra et filosofisk perspektiv, er det derfor nødvendig å forholde seg til en fagtradisjon litt utenom sin egen, noe som kan virke litt overveldende: «To do this, they need to know something about several of the standard branches of philosophy – epistemology (the theory of knowledge), philosophy of language, ethics, social or political philosophy, philosophy of science, and, *perhaps*, philosophy of mind and aesthetics» (Noddings, 2012, s. xiv, min utheving). Å betrakte kunnskap om estetikk, og for så vidt og så sinnet, som mindre vesentlig enn kunnskap om språklige, vitenskapelige, etiske, sosiale og politiske tema, reflekterer kanskje et «kunnskapshull» i den filosofiske diskusjonen, som også gjenspeiler seg i pedagogisk filosofi. I denne oppgaven blir særlig *det estetiske* satt i sentrum.

Med tanke på oppgavens ramme, som er en masteroppgave om kunstens verdi og funksjon i skolen, vil diskusjonen naturligvis bære preg av dette, og være begrenset av et snevert

tekstutvalg og elementære betraktninger i ellers komplekse problemstillinger og diskusjoner utenfor egen fagtradisjon. Poenget er heller ikke å gå i dybden på særlige filosofiske forestillinger, men å trekke ut enkelte moment fra forskjellige filosofiske perspektiv, og gjøre disse relevant i en pedagogisk-filosofisk diskusjon.

Jeg har valgt å dele diskusjonen i to. Utgangspunktet for hele diskusjonen tar utgangspunkt i oppsummeringen og resultatet av undersøkelsen (kap. 4.5.). Disse elementene settes i spill med moment hentet fra den pedagogiske diskusjonen innledningsvis (kap.1), sosiale og politiske tema som kom til syne i teksten jeg har undersøkt (kap.2.), og litteraturen som er med i diskusjonen underveis. Diskusjonen er delt i to. I kap. 5.1. blir resultatet av undersøkelsen satt i en kunstfilosofisk kontekst, og kunstens verdi og funksjon blir diskutert med utgangspunkt i postmodernismen og «det som kommer etter postmodernismen», dvs. biokulturelle og posthumanistiske teorier. I kap. 5.2., settes de filosofiske spørsmålene som ble diskutert i kap. 5.1. i en pedagogisk kontekst. Først blir diskusjonen ledet ut fra momenter fra kritisk teori. Dette blir gjort for å sette kritikken som blir reist mot «det teknokratiske læreplanregimet» som råder i skolen, i en ideologisk-politisk kontekst. Deretter rettes søkelyset på pragmatismen og Deweys erfaringsbegrep. Diskusjonen avsluttes med utgangspunkt i moment fra feministisk perspektiv. Kap. 5.3. inneholder oppsummering og konklusjon.

5.1. Kunstfagets erkjennelsesgrunnlag

Locating the roots of human artifying in the earliest social interactions of infants with their caretakers reveals that the art impulse is far more deeply dyed and consequential to the evolution and psychology of humans than heretofore suspected by philosophers and scientists alike (Dissanayake, 2017, s. 26).

Min tilnærming til spørsmålet om kunstfaget som grunnlag for læring og erkjennelse har vært å undersøke Dissanayakes beskrivelse av estetisk erfaring. Dette kunstfaglige begrepet tar for seg karakteristiske trekk ved erfaringer i møte med kunst, og blir forklart forskjellig i ulike tradisjoner. Avhengig av hvilke filosofiske betraktninger som ligger til grunn i ulike kunstteorier, vil også spørsmålet om kunstens verdi og funksjon i skolen besvares ulikt. Hvordan kunstfilosofiske spørsmål blir besvart, har betydning for *på hvilken måte* kunstfaget kan forstås som viktig for elevenes læring, utvikling og dannelse. For å belyse denne

problematikken, settes derfor Dissanayakes tekst i en kunstfaglig kontekst, der kunstfagets tradisjoner og kunnskapsgrunnlag er i fokus.

I teksten jeg har undersøkt, er det vanskelig å overse kritikken som reises mot «Vestlig nærsynthet» og humanistiske forestillinger når det gjelder spørsmålet om «hva vi er». Vi misforstår vår egen menneskelige historie til bare å være ti til tyve tusen-, eller i det lengste førti tusen år lang, og setter vår lit til begrensede filosofiske forestillinger når det gjelder å finne svar på eksistensielle spørsmål om menneskets natur. Filosofiske idéer fra den humanistiske tradisjonen berører oss på mange områder. De har lagt grunnlaget for Euro-Amerikansk utdanning, juss, styresett, kunst og vitenskap, og åpnet for ideer, muligheter og goder vi ikke kan tenke oss uten. Samtidig har de ført til en teknologisk ideologi som ikke makter å tilfredsstillende grunnleggende menneskelige behov, og ser ut til å uhule meningsinnholdet i vår eksistens (kap.3.2.).

Den teknisk-kognitive kunnskapsinteressen som gjennomsyrrer samfunnet (kap. 3.2.3.) kan knyttes til samme teknologiske ideologi som Dissanayake kritiserer, og som innføringen av LK06 kan betraktes som et resultat av. Her blir elevenes grunnlag for læring, utvikling og dannelse redusert til definerte læringsmål og målbar kunnskap. Dette har redusert elevenes grunnlag til erkjennelse, og muligheter til å utforske verden og forstå verden på forskjellige måter (Kap.1.3.). Og det er skolen, og ikke minst elevene, som eier problemet og må leve med det. Påstanden om at vi lever i en kultur som ikke evner å forstå hvordan vår tilnærming til barn, ikke bare reflekterer «hva vi er», men også «hva vi vil komme til å være i fremtiden» (Easterlin, 2001, s. 4) kan fungere som et utgangspunkt for diskusjonen om kunstfagets verdi og funksjon i fremtidens skole.

For pedagogikk handler om fremtiden. I opplæringslova, kap.1. § 1-1. står det at opplæringen skal « ... åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). Forståelsen av begrensninger knyttet til kulturelle forestillinger om hva det vil si å være menneske, ofte innforstått *atskilt fra naturen*, og betydningen av å inkludere et biologisk perspektiv, som ser mennesket *som en del av naturen*, kan ha betydning for filosofiske forestillinger. Det kan skape fortellinger om hva som er mulig og hva som er *ønskelig* for morgendagens samfunn, og *hvilken verden som kommer til syne* når vi åpner dørene for de unges fremtid.

Den teknisk-kognitive kunnskapsinteressen reduserer menneskets mulighet til erkjennelse gjennom kroppslige og emosjonelle erfaringer, også innen kunst. Med et etologisk perspektiv på kunst, bringes det kroppslige og emosjonelle aspektet ved kunst tilbake dit det, i følge forfatteren, «hører hjemme». Dette ser ut til å kunne være mulig fra et postmodernistisk perspektiv, som, til tross for et tilsynelatende forsøk på å oppløse den objektive virkeligheten og redusere alt til subjektive *språklige tolkninger* av virkeligheten, kan være et lovende utgangspunkt. Grunnen til dette er at postmodernismen, mer enn noe annet, avslører vår vestlige «nærsynthet», og setter oss på bar bakke. Dermed kan et nytt, og kanskje mer fruktbart perspektiv på kunst ta form.

5.1.1. "I begynnelsen var ikke ordet"

Postmodernismens hyperteoretiske diskurs og «lek med ord» kan kritiseres for å ha intellektualisert kunsten og gjort det kroppslige og emosjonelle aspektet uvesentlig som et meningsbærende element i kunsten; « «Aesthetic emotion» has been pretty much deconstructed out of existence» (Dissanayake, 1995, s. 140). Spørsmålet om sanseerfaringer har en tvetydighet som overskrider intellektets *begreper*, er et sentralt tema innenfor estetikken, hvor det antydes at sanseerfaringen *har* en evne til nettopp å overskride det vi kan «få grep på» med ord (Reiten, 2012, s. 8). Denne antagelsen bekreftes mange ganger i løpet av undersøkelsen, og viser at sansepersepsjon lagres amodalt i hjernen, med mulighet for «kryssmodal utveksling», noe som viser at sanseerfaringer ikke er avhengig av å bli tolket av den språklige hjernehalvdelen (Kap.4.5. pkt. 2).

Vår tradisjons ensidige vektlegging av det språklige, og spesielt det *skriftspråkelige*, som grunnlag for erfaring og bevissthet har ført til absurde postmodernistiske diskusjoner om forskjellen mellom «sign, signifiers, signifieds, and significates» (Dissanayake, 1995, s. 221). Slike diskusjoner går over hodet på de fleste, og til hjertet bare hos noen ganske få, og forutsetter et «moderne sinn» som er trent til å tenke abstrakt, logisk og analytisk, noe som gjør det mulig å løsrive ord fra konkret og personlig mening.

Born of literacy, I will argue, postmodernism (and indeed Western philosophy) is scriptocentric in the same way that the pre-Copernican world was geocentric. Taking a deep breath and a long view permits a clearer and less self-absorbed second look at some of the

most perplexing and troubling postmodern concerns – in life as well as in art (Dissanayake, 1995, s. 203).

Ulike former for symbol og symbolsystem er uten tvil avgjørende for at mennesker skal kunne forstå komplekse forhold. Som undersøkelsen viser, er det mye som tyder på at symbolbruk har utviklet seg fra enkle analogier med utgangspunkt i hvordan hjernen naturlig fungerer når den plukker ut, lagrer og organiserer sanseintrykk fra miljøet rundt, for å gi mening til det som sanses (Kap. 4.5., pkt 3.). Når det gjelder symbolsystem i vårt moderne samfunn, er det skriftsspråket som «har ordet», og språk ser ut til å være det eneste grunnlaget for kunnskap og erkjennelse. Postmodernismen er siste skudd på stammen i en lang filosofisk tradisjon, som er bygd på skriftlige kilder, og har endt opp med å betrakte «alt» som skriftlig diskurs. Siden forbindelsen mellom det abstrakte skriftspråket og den konkrete virkeligheten er så utydelig, gir språket grunnlag for uendelige tolkinger, og kunnskapen vil alltid være relativ. Både kunnskap og virkeligheten ser ut til å gå i oppløsning. Når alt kommer til alt, er imidlertid virkeligheten vanskelig å fornekte, noe kvinner i fødsel og soldater ved fronten kan bekrefte (Dissanayake, 1995, s. 213). Den konkrete virkeligheten er fortsatt konkret.

The desk at which I write gives the illusion of being solid, although physicists inform me it is really composed of atoms with vast spaces between them. But it still supports my books and typewriter, and should the lights go out and a visitor unfamiliar with the room – say Jacques Derrida – bump into it, it will be solid enough that he won't fret about being irremediably separated from Reality (Dissanayake, 1995, s. 215).

Jeg tror ikke Derrida hadde blitt overrasket av å møte virkeligheten som «fast stoff», i form av Dissanayakes skrivebord. For mer enn å forsøke å oppløse virkeligheten, var det heller *forestillinger* om virkeligheten, nærmere bestemt filosofiske forestillinger knyttet til Vestlig tradisjon og humanisme, som var målet for hans dekonstruksjon. Selv om kritikken av humanistiske idéer er vag, og full av tvetydigheter og ingenting er eksplitt, - typisk Derrida, kan den i følge Allender (2013, s. 321-325) likevel tolkes som slutten på humanismen, og begynnelsen på “det som kommer etter”. Selv om Derrida ikke utviklet ideer om hva et post-humanistisk perspektiv skulle være, la han likevel til rette for utviklingen av et slikt perspektiv. Posthumanistiske idéer utfordrer bl.a. den humanistiske «sannheten» om det selvstendige, rasjonelle individ, i sentrum for «alt», og får oss til å tenke nytt om hva det betyr

å være menneske, og ikke minst setter det menneske tilbake der det hører hjemme, som *en del* av verden, ikke i sentrum for den (Allender, 2013, s. 321).

Etter å ha kritisert og plukket fra hverandre det teoretiske grunnlaget i humanistisk tradisjon, er det naturlig å plukke opp bitene og forsøke å bygge seg «et nytt hjem». I kunst og kulturfag er det gjort flere forsøk på å beskrive hva som kommer etter postmodernismen, noe som er interessant, med tanke på at det var i disse fagene postmodernismen også oppstod: «One of the more interesting is Eshelman (2008) who argues that in this area there is emerging a ‘monism’ instead of postmodernism’s differentiations, ironies and undecidabilities... ‘Unity, beauty and closure’(2008: xii) instead become the new watchwords» (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 224). En form for «monoisme» som kan tolkes ut fra teksten, er at kunsten har evne til å knytte mennesker sammen (Kap. 4.5. pkt. 5).

Noe av det postmodernismen, med sitt fokus på det individuelle og fragmentariske, kan kritiseres for å «frarøve oss», er det fellesmenneskelige og sosiale, som binder mennesker sammen. Calhoun, sitert i Alvesson & Sköldberg (2018, s. 253), beskriver dette slik: «...absolutized difference is a form of violence against intersubjectivity or, more specifically, the human will to bridge the gap between people, traditions, cultures». Enkelte filosofiske idéer innen postmodernismen ser altså ut til å vende blikket i en *ny* retning, mot det som binder mennesker sammen. Dersom det intellektuelle klima er klar for noen «biologiske innvendinger» fra Dissanayakes evolusjonistisk kunstteori, kan dette kanskje være til hjelp i retning «det som kommer etter postmodernismen». Selv om «posthumanistiske teorier» kanskje kan høres lite humant ut, kan det også betraktes som muligheten til å bygge opp noe nytt, og mer humant. Da kan kunnskap om fordeler og ulemper knyttet til menneskets universelle natur være til nytte.

5.1.2. “In the gap between Darwin and Derrida”

Som undersøkelsen viste er estetisk erfaring på samme måte som enhver erfaring et resultat av sansepersepsjon og normale biopsykologiske funksjoner (kap.4.5. pkt.5). Innledningsvis i kap. 4. begrunnet jeg bruken av dette ordet, som er en forenkling av mange faguttrykk som brukes i nevrobiologi og kognitiv psykologi, og som i undersøkelsen blir brukt for å forklare menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst. Jeg knyttet også «biopsykologi» til det gamle fagfeltet «biologisk psykologi», for å vise at diskusjonen i denne oppgaven kan

betraktes som del av en tverrfaglig diskusjon, med røtter både i filosofiske og biologiske tradisjoner. Filosofer er gjerne opptatt av store, fellesmenneskelige spørsmål med «universell betydning», men diskusjonen foregår helst uten helst «biologiske innspill». Kanskje mesteparten av diskusjonen har foregått på god avstand fra den praktiske hverdagen også.

I doubt that many philosophers spend much time doing mechanical repairs. And it seems obvious that they do not stay home with young children either, or they could never have come up with their assumption that you cannot think, you cannot have meaning and experiences, except in terms of language (Dissanayake, 1995, s. 218).

Undersøkelsen viser at estetisk erfaring er et resultat av naturlige biopsykologiske prosesser, knyttet til menneskets universelle kognitive utrustning, og har likhetstrekk med småbarns førverbale erfaringer. Små barn er det nærmeste vi kommer mennesket som «naturprodukt», og deres naturlige atferd kan avsløre fellesmenneskelige trekk, som raskt tilsløres av «kulturelle innspill», og kan være et ideelt utgangspunkt for å se etter fellesmenneskelige trekk. Undersøkelsen viser at vi er født med et grunnleggende *behov* for gjensidig emosjonell interaksjon. Muligheter og kapasiteter knyttet til normale biopsykologiske funksjoner kan betraktes som medfødte «estetiske» tilbøyeligheter, utviklet for å tilfredsstillende et fundamentalt behov for å skape tette emosjonelle bånd mellom baby og omsorgsperson. Biopsykologiske funksjoner kan beskrives som «grunnstoffet» i estetiske virkemidler, som skaper sensorisk-emosjonelle erfaringer av en eksistensiell tilhørighet til mennesker og verden vi er en del av. Kunst kan derfor betraktes som et middel for «bonding», i en bred betydning av ordet (kap. 4.4.1 - 4.4.2.).

Kunstens universelle aspekt og «dype struktur», beskrevet som naturlige biopsykologiske funksjoner, kan betraktes som et universelt aspekt ved mennesket, og kan derfor være et argument for den gryende formen for monisme (essensialismen) som ser ut til å være på vei, og som kanskje kan bringe tilbake noe av det som har blitt frarøvet oss i vår tradisjon, behovet for et emosjonelt tilfredsstillende fellesskap. Vår universelle estetiske natur kan derfor betraktes som en potent kraft, med mulighet til å tilfredsstillende et grunnleggende behov for tilhørighet til andre mennesker og til verden som vi er en del av.

Idéer om mennesket som en kollektiv art, karakterisert av universelt, genetisk nedarvet potensiale og tendenser til atferd, kan imidlertid komme i konflikt med filosofiske idéer om

”menneskets frihet” og ”individets egenart”, og møte motstand i våre moderne vestlige sinn, der frihet, selvstendighet, valg og individualisme er sentrale verdier. «Universelle verdier» og «essensialisme» kan kanskje oppleves som bakstreversk og uakseptabel. Ved å vende oss bort fra den teoretiske og systematiske filosofien, til livet slik det oppleves gjennom småbarns universelle, sensorisk-emosjonelle erfaringer, vil filosofiske spørsmål om sinnet, estetikk, språk og erfaring måtte besvares på nye måter. Å knytte universelle forestillinger om menneskesinnet til biopsykologiske funksjoner, ikke bare filosofiske forestillinger om sinnet, har også en fordel: «Teoriene» som er innebygget i sanseapparatet er testet ut over millioner av år, og refererer ikke bare til sinnet som en filosofisk størrelse, men også til en konkret verden (Dissanayake, 1995, s. 213). Ikke dermed sagt at biologiske modeller kan forklare alt.

5.1.3. Biokulturelle hypoteser

Når estetisk erfaring beskrives som sansepersepsjon er kognisjon er ord som blir mye brukt, og så langt jeg kan se, er det brukt synonymt med ordet «erfaringsprosess». I Store norske leksikon beskrives «kognitiv» slik: «Kognitiv er det som har med erkjennelse, oppfatning og tenkning å gjøre. I filosofi og psykologi opptrer ofte uttrykket «kognitiv» som motsetning til det følelsesmessige eller intuitive» (Store norske leksikon). En slik forståelse kan tolkes som en dualistisk forståelse av forholdet mellom kropp og sinn, som gjenspeiler filosofiske forestillinger i humanismen. Min undersøkelse utfordrer forståelsen av begrepet, bl.a. forestillingen om at kognisjon er cerebrale prosesser som foregår isolert fra omgivelsene, og at emosjoner er «et forstyrrende element» i kognitive prosesser (kap.4.5. pkt 1.). Manglende forståelse om vår egen natur, og det kroppslige og emosjonelle aspektet som grunnlag for erkjennelse kan betraktes som et «kunnskapshull» i Vestlig tradisjon.

“Biokulturelle hypoteser” fremstår som kompliserte å forholde seg til, satt sammen som de er, av en rekke fagfelt, som f.eks. når musikkteori diskuteres i et evolusjonistisk perspektiv: «...this approach draws on a range of research in theoretical biology, archeology, neuroscience, embodied and ecological cognition, and dynamical systems theory (DST), positing a more integrated model that sees biological and cultural dimensions as aspects of the same evolving system» (van der Schyff & Schiavio, 2017, s. 2). Selv om det er krevende, kan det likevel være nyttig å forsøke å forholde seg til ulike bio-kulturelle eller *posthumanistiske* teorier, som ganske snart viser seg å utfordre våre forestillinger om kognisjon og menneskets plass i verden på en radikal måte.

I det enaktive perspektivet blir kognisjon betraktet som vesentlig for alle levende organismer, ikke bare for mennesker: «One of the most central claims of the enactive perspective concerns the deep continuity between mind and life, where cognition is understood to originate in the self-organizing activity of living biological systems» (van der Schyff & Schiavio, 2017, s. 10). Hjerne, kropp og omverden betraktes her som deler av et helt system, og kognisjon betraktes som «selvorganiserende» og adaptive måter for en organisme å skape mening til sanseaktivitet, og respondere på tilfredsstillende måter. I dette perspektivet finner vi en kontinuitet mellom enkel kognisjon hos enkle organismer til mer kompleks kognisjon hos komplekse organismer, og for sosiale dyr, som mennesker, vil kognisjon involvere sosiale og emosjonelle kommunikasjonsfaktorer. En slik form for kognisjon kan derfor godt settes i sammenheng med et kulturelt fenomen som kunst, som gjerne har noe å tilføye i diskusjonen (van der Schyff D and Schiavio, 2017, s. 10)

Oppsummert plasserer et enaktivt perspektiv på kognisjon mennesket der det hører hjemme, som *en del* av, og ikke *over* naturen, og menneskesinnet settes i kontinuitet med andre «sinn». Det kan imidlertid være et problem å forklare alt som kognitive prosesser. Selv om et enaktivt perspektiv forklarer persepsjon og motorisk bevegelse på en tilfredsstillende måte, kan det være vanskelig å trekke linjen fra en slik form for kognisjon til også å gjelde høyere kognitive prosesser, som minne, forestillingsevne, refleksjon og dømmekraft. Dreon (2019, s. 14-15) stiller bl.a. spørsmål til hvordan «den estetiske dimensjonen» kan forklares i et slikt perspektiv. Dette er spørsmål som er vanskelig å besvare på en tilfredsstillende måte ut fra kognisjon alene. Denne diskusjonen forsetter i kap.5.2.2.

5.1.4. Kunst er mer enn kognisjon

Selv om estetisk erfaring beskrives som et resultat av sansepersepsjon og normale biopsykologiske funksjoner, har slike komplekse, sensorisk-emosjonelle erfaringer en funksjon. De tilfredsstiller et fundamentalt menneskelig behov for tilhørighet, og bekrefter menneskets medfødte sosiale natur (kap.4.5.pkt.5). Nevroestetikk er et fagfelt som undersøker det nevrovitenskapelige grunnlaget for estetisk erfaring. Det er ikke begrenset til opplevelser i forbindelse med kunst, men undersøker menneskets respons på estetiske element i mange ulike sammenhenger. Dette fagområdet har rukket å bli populært, men blir også kritisert både fra humanistisk og naturvitenskapelig hold. Et av problemene, slik jeg ser det, er at kunstens *verdi og funksjon*, ikke blir gjort eksplisitt; «... a cognitive neuroscience of aesthetics would investigate the complex cognitive processes and functional networks of brain regions involved

in those experiences, *without placing a value on them*» (Pearce et al., 2016, s. 265, min utheving). Selv om dette perspektivet er «verdi-nøytralt», kan det i følge artikkelforfatterne tilføre kunnskap som kan være til nytte for estetisk teori. Målet er ikke å erstatte filosofiske spørsmål innen estetikk med «biologiske modeller», men heller betrakte filosofiske og vitenskapelige tilnærminger som gjensidig fruktbare for hverandre. En ting som da er viktig, er å sette estetisk erfaring i en kulturhistorisk kontekst for å klargjøre det kunstfilosofiske grunnlaget (Pearce et al., 2016, s. 268-271).

Nevroestetikk, og analyser av sensoriske preferanser for-, og respons på estetiske element, er ikke tilstrekkelig for å forstå det universelle aspektet med kunst. En av grunnene er, i følge Brown & Dissanayake (2009), at tilgjengelige teorier om menneskelige emosjoner ikke er tilstrekkelige for å forklare menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst. For å etablere en fruktbar forbindelse mellom nevroestetikk og menneskets respons på kunst, vil det være nødvendig utvide det etablerte repertoaret av menneskelige emosjoner betraktelig. Disse forfatterne foreslår å inkludere «sosial interaksjon» på listen av emosjoner, og ikke minst, anerkjenne kompleksiteten ved estetiske emosjoner, og forbindelsen mellom estetiske emosjoner og andre viktige sosiale emosjoner (Brown & Dissanayake, 2009, s. 49-51).

Det er viktig å få en *helhetsforståelse* av menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst. Bare da vil det være mulig å si noe om kunstens verdi og funksjon. Slik menneskets kroppslige og emosjonelle respons på kunst blir fremstilt i første del av undersøkelsen (kap. 4.1.- 4.3), kan det tolkes som en *relativt* verdinøytral beskrivelse, selv om det gang på gang poengteres at sansepersepsjon er dynamiske, komplekse prosesser. Det vektlegges også at emosjoner må anerkjennes som vesentlige og meningsbærende i kognitive prosesser. Slik jeg tolker det, er det når estetisk erfaring settes *i et evolusjonistisk perspektiv*, og kunst knyttes til behovet for gjensidig emosjonell interaksjon i en utvidet bruk og forståelse av ordet, at kunstteorien får karakter, og kunstens verdi og funksjon blir tydelig.

Undersøkelsens bidrag til den kunstfilosofiske diskusjonen, sett fra et evolusjonistisk perspektiv kan derfor betraktes som en form for *essensialisme*. Essensialismen blir her knyttet til en medfødt, grunnleggende estetisk natur, med behov for, og kapasitet til å tilfredsstille behovet for sensorisk-emosjonelle erfaringer. Estetiske kommunikasjonselement basert på vår urgamle biopsykologi som bidrar til å binde mennesker sammen. Vår medfødte sosiale

natur *krever* slik tilfredsstillelse. Hvis denne dimensjonen av menneskets natur anerkjennes, kan det betraktes som en potensiell kraft som vil være avgjørende for fremtiden: «... the human will to bridge the gap between people, traditions, cultures». Calhoun, sitert i Alvesson & Sköldbberg (2018, s. 253). Dette kan tolkes som kunstens verdi og funksjon, sett fra et etologisk perspektiv, og noe som kan ha betydning også i pedagogisk diskusjoner knyttet til skolens brede formål.

5.2. Kunstfaget som verdi i pedagogisk filosofi

Når forskningsspørsmålet mitt indikerer en filosofisk tilnærming til et pedagogisk spørsmål, er det med en forståelse av at slike spørsmål vanskelig lar seg besvare, så hvorfor stille spørsmål som aldri finner svar? I følge Noddings (2012) er det *nødvendig* å besvare pedagogiske grunnlagsspørsmål. Ikke en gang for alle, men så godt det lar seg gjøre ut fra aktuelle samfunnsforhold. I en dialog med det som er tenkt før, kan spørsmålene «besvares» på nye måter ut fra gjeldende forhold, og med tanke på hva som er *ønskelig* for fremtiden.

Når spørsmålet om kunstfaget verdi settes i en pedagogisk kontekst, er det en fortsettelse av kap. 5.1. der de filosofiske temaene «estetikk», «sinnet», «språk» og «epistemologi» ble diskutert. Disse temaene overlapper hverandre og blir betraktet som deler av en helhet, men er likevel vektlagt ulikt i de ulike underkapitlene. I kap. 5.2.2. – 5.2.3. står spørsmålet om «epistemologi» sentralt, og blir her diskutert med utgangspunkt i John Deweys pragmatiske filosofi og begrepet «erfaring». I kap.5.2.4. er «den estetiske dimensjonen», her sentrert om følelser sentral, og blir diskutert ut fra feministiske moment. Aller først kommenteres vår kulturs forståelse av epistemologi, med utgangspunkt i moment fra kritisk teori.

5.2.1. Moment fra kritisk teori

Innledningsvis i denne oppgaven ble det gjort rede en samfunnsutvikling, som ifølge flere forfattere har utviklet seg til et problem for pedagogikken, og ble tydeliggjort i LK06, i form av «et teknokratisk læreplanregime». Med sin innebygde målstyringslogikk og fokus på målbar kunnskap, ser ut til å ha endret elevenes vilkår for læring og erkjennelse, og vendt fokuset bort fra skolens brede formål. Denne endringen, i retning «det målbare», kommenteres også i pedagogisk filosofi.

... we are inclined to dismiss aims that cannot easily be measured by tests. When some of us press for aims such as aesthetic appreciation, worthy home membership, and caring for one another, someone is likely to ask, But how do you measure that? It is not that there is no way to evaluate our success with them, but such aims are not rightly measured by tests. Should we drop valuable aims because we cannot create tests to measure them? Perhaps worse, should we work to create tests to measure them? (Noddings, 2012, s. 210).

Selv om Noddings skriver om forhold i den amerikanske skolen, er dette en del av en internasjonal trend, og lett gjenkjennbart i norsk skole. Slik jeg ser det, kan testsystemet, og skolens kunnskaps og læringssyn, knyttes til samfunnsforhold som kritiseres i kritisk teori, en utvikling der kapitalisme, teknologi og vitenskap sammen har ført til en *teknologisk ideologi*, et system som lever sitt eget liv, og som, med penger som medium, regulerer stadig mer av menneskers eksistens og uthuler meningsinnholdet i livsverden (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 184-190).

Deler av pedagogisk filosofi er også preget av «språklige diskusjoner», konsentrert om analytiske diskusjoner knyttet til språklig innhold i pedagogiske begrep som «undervisning», «læring» og andre relevante begrep. I følge Noddings (2012, s. 45-46) kan det være nyttig å klargjøre innhold i pedagogiske begrep vi forholder oss til daglig, uten kanskje å forstå hva de betyr. Slike diskusjoner kan likevel kritiseres: «A complaint often leveled at such analysis is that it doesn't get us anywhere. In keeping with its claim to «leave everything as it is,» it fails to advance programs or assist in transforming the world» (Noddings, 2012, s. 45). Mens noen diskuterer pedagogiske spørsmål med utgangspunkt i analytisk filosofi, tar andre for seg tradisjonelle filosofiske spørsmål. Slike diskusjoner har hatt en tendens til å forenkle og polarisere, i stedet for å nyansere «umulige spørsmål», og endt opp med å skape pedagogiske program. Fra «den analytiske leiren» blir diskusjoner om tradisjonelle filosofiske spørsmål betraktet som «tåkelagt» og lite nyttige. Og når det kommer til «det nyttige», kan den det se ut til at analytiske diskusjoner kommer best ut; «... their work proved useful in the growing industry of educational research. ... Analytic philosophers often wrote and behaved as though the great questions about moral life, spirituality, and life's meaning were inaccessible to philosophy» (Noddings, 2012, s. 46). Deler av den pedagogisk-filosofiske diskusjonen kan derfor kritiseres for å være en del av den *teknologisk ideologien*, som har blitt gjort mulig gjennom vår tradisjons fokus på skriftspråk og tekst som grunnlag for erkjennelse .

Den teknologiske samfunnsutviklingen er i følge Dissanayake «grunnlagt» på en skriftlig forståelse av virkeligheten, som forutsetter en spesiell form for «løsrevet» og logisk tenkning: Vitenskapelige gjennombrudd, og globale konsekvenser av slik kunnskap, i form av økonomisk og militær makt, er utenkelig uten et «hyperlitterært» samfunn som vårt. «And we hyperliterate individuals owe our larger salaries, more interesting jobs, our relative freedom, flexibility, and higher sosial positions to our mastery of literate skills. But we do not thereby acquire a monopoly on thought (Dissanayake, 1995, s. 219). Undersøkelsen viser at «en tanke» eller en erfaring ikke nødvendigvis trenger å være språklig; men tvert imot ser en tanke eller erfaring ut til å *ligge til grunn for det språklige* (kap.4.2.2.). Å tenke på tenkning, slik vi gjør det i vårt samfunn, kan kritiseres for ensidig å kultivere en begrenset del av menneskets intellekt, og skolens kunnskaps og læringssyn vil være med å opprettholde en slik forestilling.

5.2.2. Pragmatismens bidrag i diskusjonen

Innledningsvis ble det pekt på at det store trykket på målbare læringsresultat ser ut til å undertrykke pedagogiske ideologier om kunnskap og læringsformer (kap. 1.1.1.). I følge Imsen & Ramberg (2014, s. 29), kan grunnen til endringer i læreres normative syn på læring, i retning *bort fra et pragmatisk læringssyn*, være at dette læringssynet er knyttet til i den amerikanske filosofien John Deweys *erfaringsbegrep*, der erfaring er noe som skjer på det indre planet, og derfor er vanskelig å måle (Imsen & Ramberg, 2014, s. 29). Når flere forfattere også understreker betydningen av den estetiske dimensjonen ved Deweys erfaringsbegrep, og snakker om et Dewey-inspirert *estetisk* læringsperspektiv (Arnesen, 2015; Østergaard, 2013), kan det se ut til at pragmatismen kan være et pedagogisk ideal å støtte seg til når det gjelder å styrke kunstfaget som grunnlag for læring og erkjennelse.

Estetisk erfaring er på samme måte som enhver erfaring et resultat av kroppslige prosesser, med mål om å skape mening med det som sanses. Prosessene som ligger til grunn for meningsdanning beskrives i undersøkelsen som kognitive prosesser, og det er vanskelig å skille ordene «erfaring» og «kognisjon» fra hverandre, og jeg har stilt meg spørsmålet om dette bare er begrepsforskjeller. Som diskusjonen i kap. 5.1. viste, har biokulturelle og posthumanistiske teorier utvidet vår forståelse av ordet kognisjon, og igjen satt menneskesinnet i kontakt med verden rundt, men også tøyde diskusjonen om kognisjon langt. Som om all kunnskapsproduksjon er et resultat av kognitive prosesser, uten noe *mer*.

I artikkelen «Framing cognition: Dewey's potential contributions to some enactivist issues» (Dreon, 2019) gjøres det noen avklaringer mellom begrepene erfaring og kognisjon, som kan være til hjelp. Forfatteren her peker på at erfaringsbegrepet, slik det ble utviklet av Dewey, kan bidra til å avklare noen epistemologiske spørsmål, og da er «den vage estetiske dimensjonen» et sentralt element: «This qualitative density of our everyday experiences ... its vagueness and plurality, is something Dewey wishes to safeguard against the excessive power that philosophy has generally attributed to knowledge». Selv om kognisjon, slik det forklares i et enaktivt perspektiv, er tilstrekkelig for å forklare sansepersepsjon og motorisk respons, er det i følge denne forfatteren lite tilfredsstillende når det gjelder å forklare høyere kognitive prosesser, som minne, forestillingsevne og valg. Forfatteren argumenterer for at *erfaringsbegrepet* er bedre egnet til å forstå det komplekse grunnlaget for menneskelig erkjennelse enn begrepet kognisjon.

Gert J. J. Biesta kritiserer skolens lærings og kunnskapssyn, bl.a. i bøkene *Good Education in an Age of Measurement* (2011) og *The Beautiful Risk of Education* (2014). Også han tar utgangspunkt i Dewey og pragmatismen, når han i artikkelen *Pragmatizing the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism* (Biesta, 2014), vender oppmerksomheten mot spørsmålet om kunnskap, men med et lite forbehold:

However, I also do not think that we can any longer just turn to philosophy – and more specifically to this subfield of philosophy called epistemology – for an answer, as the idea that philosophy can provide us with a deeper truth about what it means to know and what it means to have knowledge, has also reached its limits (Biesta, 2014, s. 33).

Problemet med moderne epistemologi er, i følge Biesta (2014) at spørsmålet om hvordan menneskesinnet kan tilegne seg kunnskap fra verden utenfor seg selv, blir diskutert ut fra et typisk dualistisk syn på virkeligheten, en filosofisk forutsetning som bare har to alternative løsninger på kunnskap, enten subjektiv eller objektiv. Dette problemet løser Dewey ved å «tenke ut av boksen» og «snu systemet på hodet»: «Sinnet», som tradisjonelt ble betraktet som kunnskapens sentrum, måtte vike plass for «interaksjon», som ble det nye omdreiningspunktet for kunnskap (Biesta, 2014, s. 36). Ved å hevde at en erfaring «blir til» i et tett samspill med miljøet rundt, utelukkes den problematiske skillet mellom kropp og sinn, og forbindelsen mellom sinnet og verden gjenopprettes. Slik bygger pragmatismen, med erfaringsbegrepet og interaksjonsprinsippet, bro over problematiske forestillinger innen

tradisjonell filosofi og strekker seg *både* mot objektiv og subjektiv kunnskap der spørsmålet om kunnskap dreies fra «det sikre» til «det mulige» (Biesta, 2014, s. 34). Så langt virker dette lovende.

Å overkomme skillet mellom kropp og sinn, ser ut til å være et vesentlig «pragmatisk moment» i den epistemologiske diskusjonen. Et annet, og ikke fult så mye diskutert *følgeproblem* av skillet mellom kropp og sinn er *skillet mellom fornuft og følelser*. Dette unaturlige skillet gjennomsyrrer, ifølge Dissanayake Vestlig tradisjon, og har ført til en forringet forståelse av det kroppslige og emosjonelle som grunnlag for erfaringer. I følge Noddings (2012, s. 227), er Deweys naturaliserte epistemologi, for *noen*, tilfredsstillende som alternativ til etablerte filosofiske forestillinger, mens det f.eks. fra feministisk hold hevdes at sporene av «den rasjonelle fornuft» fortsatt preger synet på kunnskap og måten vi tilegner oss kunnskap på, også innen pragmatisk filosofi. Det vil si at fornuft, logikk og vitenskapelige metoder fremdeles er det som teller. Slik jeg tolker Biesta (2014), når han gjør rede for pragmatismens bidrag til en utvidet forståelse av kunnskapsdanning og dreier spørsmålet om kunnskap fra «det sikre» til «det mulige», er det den *reflekterende, systematiske og kontrollerte* dimensjonen ved erfaringsbegrepet som vektlegges. Det tas riktignok forbehold om hvordan «kontroll» skal forstås: «It is important to see that ‘control’ here does not mean complete mastery, but the ability to intelligently plan and direct our actions» (Biesta, 2014, s. 37). Den vage estetiske dimensjonen ser ikke ut til å være vektlagt. Et annet moment som forsterker «mistanken» om at «kontroll» blir vektlagt i erfaringsbegrepet er i følge Egelanddal (2012, s. 55-56), Deweys vektlegging av den vitenskapelige metoden som modell for pedagogisk metode. Dette tolker jeg som en bekreftelse på at «den rasjonelle fornuft» er uttrykt, også i Deweys naturaliserte epistemologi. Dette er fortsatt bare mistanker.

5.2.3. «The missing link»

Mistanken om at Deweys utvikling av det pedagogiske begrepet erfaring ikke er tilfredsstillende når det gjelder å forstå *den estetsieke dimensjonen* ved erfaringsbegrepet, blir imidlertid forsterket når Hohn (2012) problematiserer erfaringsbegrepet. Slik jeg tolker denne artikkelen, kan den estetiske dimensjonen beskrives som «the missing link» i Deweys pedagogiske filosofi. Kunnskapsdanning knyttet til begrepet erfaring er et sentralt element i Deweys filosofi, og viktige tema både i *Art as Experience* (1934) og *Experience and Education* (1938). Ved å sammenligne disse to bøkene, finner imidlertid Hohn (2012) logiske brister og pedagogiske betenkeligheter: "Dewey seems to rest his case with respect to aesthetic

experience as there is hardly a reference to aesthetic experience in the following writings and certainly not in *Experience and Education*” (Hohr, 2012, s. 4).

Avstanden mellom estetisk erfaring som beskrives i *Art as Experience*, og det pedagogiske konseptet erfaring som beskrives i *Experience and Education* ser altså ut til å være så stor at kontakten mellom de to begrepene i prinsippet er brutt. For pedagoger med interesse for kunst og estetikk skaper dette bekymring for om spørsmålet om estetisk erfaring er irrelevant for pedagogisk teori. Dette virker imidlertid ulogisk, siden Dewey, i *Art as Experience*, argumenterer for at estetiske kvaliteter er en grunnleggende dimensjoner i erfaring generelt, og at estetisk erfaring er erfaring i sin reneste form (Hohr, 2012).

Det er imidlertid ikke nødvendig å gi helt opp, når det gjelder å ta utgangspunkt i erfaringsbegrepet som verdi for pedagogisk filosofi. Dewey var selv overbevist: ”Dewey states nothing less than that there is no alternative to experience in education and that education has to be based on a theory of experience yet to be developed (Hohr, 2012, s. 2). Det burde heller ikke være umulig å inkludere den estetiske dimensjonen i erfaringsbegrepet.

Not since Dewey’s *Art as Experience* has there been such an impressive effort to develop a naturalist aesthetics that also takes into account the experience of transcendence. For this reason, Dissanayake may be seen as part of the contemporary revival of pragmatist aesthetics. ...and one that takes into consideration the human experience as a whole and not just adult making and experience (Leddy, 2004, s. 69-71) .

Hvis Deweys pragmatisk læringssyn skal kunne fungere som en motvekt mot skolens lærings og kunnskapssyn, som kan kritiseres for å vektlegge det systematiske, målrettede og kontrollerte, må, slik jeg ser det, den estetiske dimensjonen av erfaringsbegrepet utdypes i større grad enn det som hittil er gjort. Når Dissanayakes «pragmatiske estetikk» vektlegger den kroppslige og emosjonelle dimensjonen som grunnlag for erkjennelse kan dette være et bidrag med betydning for pedagogisk grunnlagstenkning. Da må vi vende oss til det som kommer etter humanismen med de filosofiske forestillingene som ligger til grunn i denne tradisjonen. Enten vi kaller det posthumanisme eller bio-kulturelle teorier, vil det kunne gi oss nye idéer om hva det vil si å være menneske.

Hovedessensen i postmodernismen blir gjerne assosiert med relativisme, nihilisme og andre destruktive tendenser. Allender (2013) er på samme måte som Dissanayake mer opptatt av postmodernismen åpner for nytt perspektiv. Humanismen var opptatt av *menneskets* interesser; «Humanism in its more recent manifestations places humans at the centre of *all* concerns. We humans are its sole subjects and exclusive beneficiaries (Allender, 2013, s. 320). I følge denne artikkelforfatteren har humanistiske idéer hatt stor betydning for pedagogisk grunnlagstenkning: «For example, humanist principles were central to John Dewey's philosophy of educational reform. Dewey. Dewey (2008) believed that nature and the science of nature should be made to serve the human good. As such, education was less about the acquisition of knowledge and more about realising one's full potential for the greater good of humanity (Allender, 2013, s. 320).

Dette er et interessant moment fordi det setter kunnskap i et pragmatisk perspektiv og spør hvilken *praktisk funksjon* kunnskapen har. Med dette kommer danning og skolens brede formål i fokus for undervisningen. Spørsmålet er imidlertid *hva* som er menneskehetens beste. Kanskje det er tid for å reformere idéen om menneske som selvstendige, rasjonelle individ, også i pedagogisk filosofi. «... the link between education and the development of rational autonomy is central to many educational theories and practices that extend to the present» (Allender, 2013, s. 320). I min oppgave spør jeg hvilken verdi og funksjon kunst og estetiske erfaringer kan tenkes å ha som dannelsespotensiale i skolen ut fra Dissanayakes pragmatiske estetikk.

Når humanismen kritiseres og posthumanistiske idéer introduseres, er det for å belyse noen problematiske forestillinger knyttet til tradisjonen, ikke avvise alle goder som det samme perspektivet har lagt grunnen for. Det er heller å stille spørsmålet *hva* som er menneskehetens beste en gang til, og kaste lys over den «*inhumane*» utviklingen den humanistiske tradisjonen har ført til. Et av problemene er at det har ført til en kultur som ikke makter å tilfredsstille fundamentale emosjonelle behov, og uthuler meningsinnholdet i eksistensen. Et annet problem er at mennesket har glemt sin tilhørighet til en større natur enn sin egen. «Post-humanist thought entails a rethinking of what it means to be human and attempts to situate this within a wider environmental set of concerns» (Allender, 2013, s. 321). Et bio-kulturelt perspektiv på kunst, kan plasseres i et posthumanistisk perspektiv som også er relevant og lovende for pedagogisk filosofi; “ ... post-humanism, which is under construction, will offer

wholly new ways of thinking and rethinking questions of politics and education” (Allender, 2013, s. 318).

5.2.4. Feministiske moment

Det siste temaet i denne oppgaven er følelser. I undersøkelsen skilles det mellom emosjoner (det kroppslige grunnlaget for følelse) og den mentale opplevelsen av emosjoner (psykisk). I disse avsnittene bruker jeg stort sett ordet følelser. «Folk flest» betrakte gjerne følelser som degradert i forhold til det rasjonelle, noe typisk kvinnelig, som karakteriserer det laverestående heller enn en del av menneskets intellektuelle og sosiale tilpasning. Fra et etologisk perspektiv knyttes følelser til valg, å velge å handle eller ikke, og følelser har betydning for å skape mening til det som erfares. Undersøkelsen viser at det kroppslige og emosjonelle har stor betydning som grunnlag for estetisk erfaring og kompleks, helhetlig erkjennelse. Samlet sett beskrives følelser som karakteristisk for menneskets intellektuelle- og sosiale tilpasning, og definerer noe vesentlig ved det å være et menneske (kap.3.2.2. og kap.4.5. pkt.1-5).

Feminismen tilbyr, i følge Noddings (2012), et perspektiv som bør få større betydning for pedagogisk grunnlagstenkning. Siste kapittel i hennes bok, *Philosophy of Education* har tittelen «Feminism, Philosophy, and Education». Her peker Noddings på problemet med at filosofiske spørsmål i stor grad har blitt diskutert av menn, noe som gjenspeiler «mannlige» verdier, og argumenterer for at vi også må inkludere «kvinnelige» verdier i utviklingen av pedagogiske planer (Noddings, 2012, s. 225). I følge forfatteren selv, reflekterer dette en tradisjon fra tidlig på 1900-tallet, der filosofiske tekster ofte ble avsluttet med en *statement* av forfatterens egen filosofiske overbevisning, og en oppmuntring til videre undersøkelse (Noddings, 2012, s. xv). Å avslutte den pedagogisk-filosofiske diskusjonen om kunstfaget som grunnlag for læring og erkjennelse, med utgangspunkt i «feministiske moment» kan derfor betraktes som et svar på denne oppfordringen.

På samme måte som Noddings, påpeker Nussbaum (2013) problemet med at filosofiske ideer stort sett er utviklet av menn. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum, som gjerne blir kalt «følelsenes filosof», peker på at feminismens fokus på «følelser» har åpnet for fruktbare undersøkelser av tema som i stor grad har vært neglisjert i konvensjonell «mannlig» filosofi. Selv om filosofer som Aristoteles, Rousseau, Dewey har vært inne på tema og vært med å

bane vei, er det takket være feminismen at vi har begynte å diskutere følelser som noe seriøst, ikke bare som noe «mykt» og «lett pinlig» (Nussbaum, 1997, s. 196-197). Nussbaum viser også, på samme måte som Dissanayake, til behovet for en bedre forståelse av menneskets psykologi enn det vi finner i «historiske kilder»:

The historical thinkers did not realize that compassion and altruism are part of our animal heritage; now we know that they are. It seems important to study that heritage in order to understand both the powerful resources on which we can draw and the likely barriers to fair and respectful concerns (Nussbaum, 2013, s. 113).

Vår «dyriske arv» er vanligvis ikke tema i filosofiske diskusjoner, kanskje heller et *ikketema* og noe vi ønsker å overse. Når temaet tas opp her, er det for å se på vår dyriske arv med et mer åpent blikk og med en anerkjennelse av at vi tilhører en større natur, og at vår egen biopsykologi har både positivt og negativt potensiale. Det er her følelsene er forankret, og de kan dyrkes. Med tanke på hva vi ønsker for fremtiden trenger vi *forestillinger og en plan*: «we need to have a blueprint of goals toward which they can be imagined as moving. Different emotions take us in different directions, and a sketch of the desired destination is crucial if we are going to sort through the complexities ahead (Nussbaum, 2013, s. 113).

Nussbaum tar, på samme måte som Dissanayake utgangspunkt i menneskets hjelpeløshet, når hun snakker om følelser. «The helplessness of human infancy, which contains the roots of much later difficulty, as well as the seeds of some valuable resources, ... the capacity of concern for others and its relationship to the capacity for imaginative play» (Nussbaum, 2013, s. 20-21). Ved å beskrive det universelle og fellesmenneskelige med utgangspunkt i menneskets medfødte «hjelpeløshet» vektlegges andre deler av mennesket enn det selvstendige, fornuftige individ. Her anerkjennes mennesket som et utpreget sosialt dyr, med behov for hjelp, trygghet, fellesskap og samarbeid. *Gjensidig avhengighet* blir viktigere enn selvstendighet, flokken blir viktigere enn individet og den rasjonelle fornuft består av *både* fornuft og følelser. Kunstens ultimate funksjon kan beskrives som svar på et slikt grunnleggende menneskelig behov for gjensidig emosjonell interaksjon og fellesskap (kap.4.5. pkt 5).

Ved å knytte estetisk erfaring til biopsykologiske mekanismer kan kunst betraktes som en form for «essensialisme», og mulig vei videre fra postmodernismens fokusering på det fragmentariske og abstrakte (kap.5.1.1). Essensialisme er et ord som lett vekker heftige

debatter, også innen feminismen. I følge Noddings (Noddings, 2012) burde det likevel være akseptabelt, brukt på en fornuftig måte, « ... insofar as it refers to an enduring quality or attribute and not one fixed for all time in an unchangeable nature (Noddings, 2012, s. 225). Å knytte «essensialisme» til biopsykologiske funksjoner, med opphav i mor-barn-samspillet og behovet for gjensidig emosjonell interaksjon, kan slik jeg ser det være lettere å akseptere enn essensialisme knyttet til filosofiske forestillinger som bygger på kulturelle tolkninger av «det universelle». Og det er kjønnsnøytralt. Her er det viktig å poengtere at «mor» like gjerne kan være far eller annen omsorgsperson. Det biopsykologiske «materialet» i de estetiske kommunikasjonselementene som blir beskrevet i undersøkelsen er ikke begrenset til kjønn.

Selv om det biopsykologiske «materialet» som knyttes til menneskets estetiske natur ble formet i en tid da mennesket levde i små intime grupper er det fremdeles virksomt. Gruppene er nå spredt over hele kloden og har utviklet ulike kulturer, som i dag står overfor store felles utfordringer, som faren for å ødelegge eget livsgrunnlag. Idéer fra Dissanayakes kunstteori kan tolkes som et potensiale til å samle flokken om det fellesmenneskelige og sosiale ved å ta i bruk kunst på en måte som former slike idéer. Da er det viktig å ha forestillinger og idéer om samfunnet vi ser for oss. Og vi trenger å være oppmerksom på at kunst og estetiske virkemidler kan utnytte menneskets behov for tilhørighet på måter som ikke tjener idéer som er til det beste for det *fellesmenneskelige*, og heller ikke hele kloden. Kunst og estetiske virkemidler kan like gjerne dyrke følelser som setter grupper opp mot hverandre, noe krigsestetikk er et typisk eksempel på. Når Nussbaum (2013) vektlegger betydningen av å dyrke positive følelser for å forme et godt samfunn, poengterer hun kunstens rolle i dette, og argumenterer for kunst som viktig i utdanningen. Dette samsvarer med det jeg tolker som positive idéer i undersøkelsen av estetisk erfaring.

5.3. Oppsummering og konklusjon

Når Dissanayake beskriver estetisk erfaring, er det fra et uvanlig perspektiv. Med en biologisk tilnærming til fenomenet, kommer det kroppslige og emosjonelle aspektet ved kunst i fokus, og hun beskriver «sansenes mysterium» som biopsykologiske prosesser. Sett fra et evolusjonistisk perspektiv har vårt sanseapparat ikke utviklet seg tilfeldig men for å sikre overlevelse, og vi har utviklet en biologi som er sensitiv for og som responderer på det som er nødvendig for oss som art. I følge denne kunstteorien har menneske utviklet en

grunnleggende estetisk natur, med tilbøyeligheter til å respondere på estetiske virkemidler, fordi det har gjort mennesket bedre i stand til å overleve. I et slikt perspektiv kommer begrepet «art for life's sake» til sin rett på et helt konkret og kroppslig plan. Når estetisk erfaring beskrives som «sanserfaringer» er det med utgangspunkt i at slike erfaringer grunnleggende sett ikke skiller seg fra «ordinære» erfaringer, men på samme måte som alle erfaringer er et resultat av «kroppslige prosesser». Dette bekrefter betydningen av å fokusere på det kroppslige og det emosjonelle som grunnlag for erkjennelse generelt, og betyr at erkjennelse gjennom kunst er noe universelt menneskelig. Dette kaster nytt lys over kunstfagets muligheter til læring og erkjennelse.

Fra et evolusjonistisk perspektiv kan estetisk erfaring knyttes til universelle biopsykologiske funksjoner knyttet til proto-estetiske kommunikasjonselement. I undersøkelsen tolkes dette som en form for *essentialisme* med potensiale til å skape forbindelser og samspill mellom mennesker, kulturer og verden vi er en del av. Estetiske erfaringer dekker grunnleggende behov for tilhørighet, trygghet og forståelse av komplekse sammenhenger. Vår medfødte sosiale natur *krever* slik tilfredsstillelse. Hvis denne dimensjonen av menneskets natur anerkjennes og utvikles, kan det betraktes som en potensiell kraft som kan være med å forme fremtidens samfunn.

Symbolspråk gir mennesker ulike måter å gi mening til komplekse menneskelige erfaringer. Mennesket har utviklet språklige, kulturelle, politiske, moralske og lignende systemer for å ivareta behovet for kommunikasjon og opprettholde et fellesskap der vi kan trives og ha det bra. Som sosialt kommunikasjonsmiddel står språket i en særklasse. Noen former for kunnskap kan forstås gjennom eksplisitt og logisk språk, andre former for kunnskap er ubevisst og utenfor rekkevidde av det som kan beskrives med ord. Gjennom språk kommuniserer vi ikke bare faktisk og emosjonell informasjon, språket inneholder også viktige elementer som avslører kulturelle forestillinger. Skolens diskursive læringsmåte, som kjennetegnes av logisk tenkning, analyse og diskursiv språkbruk gir elevene et teoretisk møte med verden. Slik teknisk kunnskap reflekterer det som oppfattes som viktige samfunnsmessige verdier i dag, og uttrykker bare en del, og ikke nødvendigvis det beste, av menneskets intellektuelle kompleksitet.

Menneskets medfødte estetiske natur gir menneskene en universell mulighet til å utvikle evnen til å lære og forstå seg selv og verden gjennom kunst, dersom «talentet» blir utviklet. Kunst

kan læres på samme måte som vi lærer språk og annen kulturell atferd, og kan betraktes som en urgammel måte å lære på. Medfødte proto-estetiske tilbøyeligheter, utviklet for å skape gjensidig interaksjon og emosjonelle bånd mellom mor og barn er avgjørende for intellektuell, språklig og sosial utvikling; gjennom proto-estetiske kommunikasjons-element lærer småbarn å forestille seg, ha forventninger, gjengjelde følelser, være utholdende, kunne forutsi, være aktiv og kunne påvirke andre. I det hele tatt bli en del av en intersubjektiv verden. De samme proto-estetiske tilbøyelighetene kan også dras nytte av i andre læringsammenhenger; å undersøke, forstå og gjøre noe gjennom kunstnerisk aktivitet bidrar til læring og utvikler engasjement, utholdenhet, forestillingsevne, evnen til å uttrykke seg, observere, reflektere og sprengre grenser. Oppsummert kan dette beskrives som en interaksjonsprosess som skaper forbindelser mellom mennesker og mellom mennesker og verden. Dette kan bidra til at barn, født med en urgammel biopsykologi, kan finne seg til rette og trives som voksne, også i fremtidens komplekse samfunn.

I oppgaven er kunstens som verdi for pedagogisk filosofi diskutert. Her konkluderes det med at filosofiske forestillinger knyttet til humanismen er utilstrekkelig for å forklare kunst, sett fra et evolusjonistisk perspektiv. Med utgangspunkt i postmodernismen åpnes det for nye «fortellinger» om hva et menneske er. Her diskuteres det ut fra posthumanismen og ulike bio-kulturelle teorier, der mennesket blir betraktet som en del av naturen, ikke på siden av den. Ved hjelp av ny kunnskap om biologi, begynner vi å forstå hvor lite vi vet om det komplekse forholdet av kroppslige prosesser som foregår mellom ubevisste kroppslige «inntrykk» og bevisste mentale opplevelser, men nok til å vite at det er et intimt og balansert forhold mellom disse ulike formene for sansepersepsjon. I sensorisk-emosjonelle erfaringer er det et intimt samspill mellom bevisst og ubevisst kunnskap som sammen skaper en holistisk forståelse av komplekse forhold. Her spiller følelser en viktig rolle. Betydningen av å anerkjenne både det positive og negative potensiale i menneskets biopsykologi er viktig. Det er her følelsene er forankret, og kunst og estetiske virkemidler har et potensiale til å forme slike følelser. For å *forme* fremtiden, er det viktig å kjenne til, utvikle og «dyrke» følelser som vi ønsker skal prege samfunnet. Dette har betydning for pedagogisk filosofi og styrker kunstens verdi og funksjon i skolen.

Referanser

- Allender, P. (2013). Derrida and Humanism: some implications for post-humanist political and educational practice. *Power and Education*, 5(3), 318 - 329.
- Allern, T. H. (2011a). Er det plass for kunstfag i skolen etter PISA? *Kulturrådet.no*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-allern-maitekst>
- Allern, T. H. (2011b). Estetiske læreprosesser. Praktiske eksempler. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2, 9 - 13.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (Third. utg.). London: SAGE Publications Ltd.
- Andersen, T., Erik, G., Orskaug, H. M. R. & Ødegaard, K. L. (2017). Læreplanverket: Når delene blir viktigere enn helheten. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplanverket-nar-delene-blir-viktigere-enn-helheten/>
- Angelo, E., Østern, A.-L. & Stavik-Karlsen, G. (2013). Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling. *Bedre Skole*, 3, 91.
- Arnesen, J. (2015). Den estetiske skolen i fremtiden, 88-93. Hentet fra <https://epi-server.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf>
- Aslaksen, P. (2020). Biologisk psykologi. *Store norske leksikon på snl.no*. Hentet fra https://snl.no/biologisk_psykologi
- Barcott, B. (2009). Why Do We Need Art? The answer may have come from a scholar with only a master's degree, a curious mind and the courage to update Darwin, 2020(03.05.2020). Hentet fra <http://www.washington.edu/alumni/columns/march09/art.html>
- Biesta, G. J. J. (2014). Pragmatising the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.874954>
- Brown, S. & Dissanayake, E. (2009). The arts are more than aesthetics: Neuroaesthetics as narrow aesthetics. I M. Skov & O. Vartanian (Red.), *Foundations and frontiers in aesthetics. Neuroaesthetics* (s. 43-57). Washington, USA: Baywood Publishing Co.
- Davies, S. (2005). Ellen Dissanayakes's Evolutionary Aesthetic. *Biology & Philosophy*, 20(2), 291-304. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s10539-004-0193-3>
- Dissanayake, E. (1995). *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2007). In the beginning: Pleistocene and infant aesthetics and twenty-first century education in the arts. I L. Bresler (Red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (bd. 2, s. 783-798). Nederland: Springer.
- Dissanayake, E. (2014). A Bona Fide Ethological View of Art: The Artification Hypothesis. I C. Sütterlin, W. Schiefenhövel, C. Lehmann, J. Forster & G. Apfelauer (Red.), *An Ethological Approach to Visual and Verbal Art, Music and Architecture* (bd. 10, s. 43-62). Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Dissanayake, E. (2017). Roots and Route of the Artification Hypothesis. *Avant*, 8, 15-32. <https://doi.org/10.26913/80102017.0101.0001>
- Dreon, R. (2019). Framing cognition: Dewey's potential contributions to some enactivist issues. *Synthese*. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02212-x>

- Duenger Bøhn, E. (2020). *ontologi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/ontologi>
- Easterlin, N. (2001). Big Guys, Babies, and Beauty. *Philosophy and Literature*.
- Egelandsdal, K. (2012). *Erfaring og education Et studium av tekster av John Dewey og Hans-Georg Gadamer*. (Master). NLA Høgskolen, Bergen, Bergen, Norge.
- Forskningsrådet. (2013). *Program for praksisrettet utdanningsforskning - PRAKUT 2010-2014*. Norges Forskningsråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254003355876.pdf>
- Fredriksen, B. C. (2019). Interspecies Pedgogy: What Could a Horse Teach Me About Teaching. *Journal for human-animal studies*, 5, 5-29. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2652057/Fredriksen_published_Interspecies_Pedagogy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gjerstad, L. (2019). Split-brain syndrom. I *Store medisinske leksikon på snl.no*. Hentet 05.05.2021 fra https://sml.snl.no/split-brain_syndrom
- Hohr, H. r. (2012). How educational is experience? An excursion into John Dewey's Art as Experience. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30654/Hohr-Oxford-2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hohr, H. r. (2013). The concept of experience by John Dewey revisited: conceiving, feeling and "enlivening". *Studies in Philosophy and Education*, 32, 25-38. <https://doi.org/DOI10.1007/s11217-012-9330-7>
- Hohr, H. r. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* Dansk lærerforening.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Kulturdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Larsen, F. A., Raahauge, S. & Brede, K. S. (2010). *Kunst er noget vi gør. Projektrapport fra det nordiske projekt: Kunst, musikalitet og kommunikation med døvblinde voksne*. Nordens Velfærdscenter. Hentet fra http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/2376/kunsternogetvigor_compressed.pdf
- Leddy, T. (2004). Art and Intimacy: How the Arts Began, 62(1), 69-71. Hentet fra https://ellendissanayake.com/books/art_and_intimacy.php
- Lohndal, T. (2019). Noam Chomsky. I *Store norske leksikon*. snl.no:
- Mortensen, A. (2016). *Neuropedagogik og inklusionsdifferentiering* Aalborg, Aalborg, Danmark. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/60672215.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. etikkom.no: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education* (Third. utg.). Colorado, USA: Westview Press.
- Nordbø, B. (2020). *Predisposisjon i Store norske leksikon på snl.no*. snl.no. Hentet fra <https://snl.no/predisposisjon>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. United States of America: Harvard.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, Massachusetts, USA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Østergaard, E. (2013). Naturfag og kunst: berøringer med verden. *Bedre Skole*, 4, 10 -15. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2013/BS-0413-WEB_Ostergaard.pdf
- Pearce, M. T., Zaidel, D. W., Vartanian, O., Skov, M., Leder, H., Chatterjee, A. & Nadal, M. (2016). Neuroaesthetics: The Cognitive Neuroscience of Aesthetic Experience. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 265-279. <https://doi.org/10.1177/1745691615621274>
- Rawvision. (2021). What is outsider Art? Hentet fra <https://rawvision.com/about/what-is-outsider-art>
- Reiten, M. L. (2012). *Sansing og erkjennelse* Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25158/LoenningReiten_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Shusterman, R. (2008). Dewey's Somatic Philosophy [Dewey's Somatic Philosophy]. *Revue internationale de philosophie*, 245(3), 293-311. <https://doi.org/10.3917/rip.245.0293>
- Simonsen, M. M. (2020). Hominidae i Store norske leksikon på snl.no. . Hentet fra <https://snl.no/Hominidae>
- Smithrim, K. & Uptis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education* 28, 109-127.
- Stigen, A. & Tranøy, K. E. (2019). *Erkjennelsesteori* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/erkjennelsesteori>
- Stokkedal, L. (2016). *Aesthetics at its very Limits: Art History Meets Cognition KUN 350-Master Thesis in Art History Candidate number: 100 Dpt. of linguistic, literary and aesthetic studies*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30405.91365>
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole*, 2, 19 - 23. Hentet fra <https://cld.bz/bookdata/EQK6Ryo/basic-html/page19.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*.
- van der Schyff, D. & Schiavio, A. (2017). Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: *Biocultural* Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality. *Frontiers in Neuroscience*, 11(519), 18. <https://doi.org/doi.org/10.3389/fnins.2017.00519>

Wah, A. (2017b). Cognitive Processes Underlying the Artistic Experience. *AVANT. Trends in Interdisciplinary Studies*, 1, 45-58.
<https://doi.org/10.26913/80102017.0101.0003>