



Article

Voksne subjekter i dialog med verden

Joseph Beuys:
Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt (1965).

Voksne subjekter i dialog med verden

I anledning af Gert Biestas *Lad kunst undervise. Kunstundervisning "efter" Beuys* (Forlaget Klim, 2023)

Af Niels Lehmann

Behov for bøger à la Biestas

Forlaget Klim skal have ros for at have taget initiativ til at få oversat Gert Biestas lille bog *Lad kunst undervise* fra 2017.

I en tid, hvor samfund ganske vist, sådan som Andreas Reckwitz har foreslået det, er gennemsyret af et "kreativitetsdispositiv", der har udbredt æstetiske strategier til alle sektorer,¹ kan man samtidig konstatere en svindende forståelse for kunstfagernes betydning. Derfor er der et stort behov for stemmer à la Biestas. Mere end nogensinde synes det nødvendigt at forsvare kunstfagene, og det er derfor kærkomment, at Biesta tager forsvaret så langt, at han ligefrem foreslår simpelthen at lade kunst undervise.

Nu er bogens anledning imidlertid ikke først og fremmest et ønske om at forsvare kunstfagene. Biesta skriver snarere bogen ud fra en dobbelt bekymring for, hvordan disse fag har udviklet sig.

Mellem instrumentalisme og ekspressivisme

Biesta bekymrer sig om en tiltagende instrumentalisering. I dag ser kunstfag ud til først og fremmest at kunne legitimeres med henvisning til alt det gode, de gør med sigte på andre formål end de rent æstetiske. Hvad enten der argumenteres for, at æstetiske læreprocesser bidrager til, at eleverne bliver i stand til at øge deres testresultater i såkaldte højstatusfag (som fx Dansk eller Matematik), eller kunstfagene bidrager til at øge "soft skills" (som fx empati, kreativitet eller kritisk tænkning), er pointen den samme: Hverken kunsten eller kunstfagene anses for at have værdi i sig selv.

Biesta binder (med rette, vil jeg mene) denne instrumentalisering af kunstfagene til tidens herskende uddannelsessyn, ifølge hvilket det alene er målbare præstationer, der tæller. I *Lad kunst undervise* henviser Biesta til den store rolle for udviklingen af dette uddannelsessyn, der er opstået mhp. at teste og siden sammenligne elevernes kompetencer på tværs af skoler og lande. I forlængelse af Biesta kunne man også fremhæve det store skifte i den vestlige verdens uddannelsespolitik, som har fundet sted siden midten af 90'erne ikke mindst baseret på nogle centrale rapporter fra OECD og EU.²

Det korte af det lange er imidlertid, at kunstfagene i lyset af den uddannelsespolitiske udvikling har fået vanskeligt ved at forsvare sig uden at forpligte sig på at bidrage til opøvelsen af ikke-æstetiske kompetencer. Idet kunsten på denne måde paradoksalt nok tenderer mod at forsvinde ud af kunstfagene, anser Biesta derfor instrumentaliseringstendensen for at være den ene halvdel af "et dobbelt forsvindingsnummer".

1) Cf. Andreas Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (Frankfurt am Main; Suhrkamp 2012).

2) For en idéhistorisk fremstilling af udviklingen af det nuværende præstationsorienterede paradigme for uddannelsespolitikken, se kapitel 8 i Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen: *Pædagogikkens idéhistorie* (Århus: Aarhus Universitetsforlag 2017).

Den anden halvdel af forsvindingsnummeret vedrører kunsten. Han er nemlig bekymret over en bestemt reaktion på instrumentaliseringen fra kunsthøgskoleunderviserens side. Problemet er ifølge Biesta, at vanskelighederne ved at forsvare kunsten og kunsthøgskolen har givet anledning til en fremhævelse af kunsten simpelthen, fordi den giver børn og unge mulighed for at "lade deres egen stemme blive hørt, skabe deres egen mening, opdage deres eget talent, stadfæste deres egen kreativitet og udtrykke deres egen unikke identitet" (p. 24-25).

Biesta omtaler denne opfattelse som "ekspressivisme", fordi den grundlæggende er baseret på en forestilling om, at det, det kommer an på i kunsthøgskolen, er at skabe et rum for eleverne til simpelthen at udtrykke sig. Det problematiske ved denne tilgang er i Biestas øjne, at pædagogikken forsvinder ud af billedet. Det gør den, fordi undervisning helt grundlæggende drejer sig om, at "*nogen viser noget for nogen andre*" (p. 58). Overlader man eleven til dennes egen ekspressionsvilje, gør man sig i Biestas øjne skyldig i en undladelsessynd baseret på en forståelse af elevcenteret undervisning, som end ikke den progressive pædagogiks faderfigur, Dewey, ville have accepteret.

Man undlader nemlig at acceptere den asymmetri i den pædagogiske situation, som kommer til udtryk i Biestas formel. Som underviser bør man altid påtage sig opgaven med at vise eleven noget, og for kunsthøgskolens vedkommende indebærer dette, at "det pædagogiske anliggende aldrig bare er stemmens, kreativitetens eller identitetens udtryk *i sig selv*, men skal kædes sammen med det langt vigtigere og også meget vanskeligere spørgsmål om den *rette* stemme, den *rette* kreativitet og den *rette* identitet" (p. 26). Som kunsthøgskolelærer må man med andre ord påtage sig ansvaret for at gå ind i de kvalitets- og værdispørgsmål, som elevernes kreationer rejser.

På baggrund af diagnosen af de to herskende legitimeringsformler, som i Biestas øjne begge er fejlslagne, sætter han ud for at formulere en tredje position, der hverken er instrumentaliserende eller ekspressivistisk. Forsøget er overordentlig sympatisk, men jeg er ikke sikker på, at Biesta kommer i mål med sit forehavende. Når det kommer til stykket, synes hans bekymring for den ekspressivistiske tilgang at føre ham tilbage i armene på en – ganske vist helt anderledes gear – instrumentalisme, som faktisk fører ham bort fra intentionen om at tage kunsten alvorligt *i egen ret*.

I mine øjne kommer han til unødigt at afskrive helt legitime og frugtbare muligheder for kunsthøgskolen – herunder faktisk også den instrumentalistiske. Indser man, at baggrunden for dette (i mine øjne unødvendige) træk er et universalistisk dannelsesideal baseret på en fænomenologisk tonet version af en kantiansk myndiggørelsesforestilling, får man mulighed for at reformulere positionen på en måde, der tillader én at undgå unødige reduktioner.

I det følgende skal jeg forsøge at godtgøre denne pakke af synspunkter på Biestas argumentationsskæder. Men én ting ad gangen. Eftersom argumentationen grundlæggende er spændt op omkring dannelsesidealet, virker det som den bedste indgangsdør til diskussionen af Biestas position.

Dialogisk myndiggørelse som dannelsesideal

Biesta indser, at han med sin insistens på at imødegå ekspressivismen ved at forlange af underviseren, at denne forholder sig til kvaliteten af det, der bliver udtrykt, fremkalder et behov for at give svar på, hvad han mener med kvalitet. I forhold til ønsket om at af-instrumentalisere tilgangen til kunsthøgskolen er hans svar lidt overraskende.

Umiddelbart er det nærliggende at insistere på, at man mhp. kunsthøgskole, der ikke skal tjene andre formål end deres egne, bør anlægge *æstetiske* kvalitetskriterier. Det var fx det træk, David Hornbrook tog, da han i sin tid forsøgte at vikle dramafaget ud af den instrumentaliserende tilgang, han anså Gavin Bolton og den såkaldte Newcastle-skole for at have spundet faget ind i. I stedet for den "living through experience", der spillede hovedrollen i Boltons forsvar for et dramafag, hvor

eleverne gives mulighed for at gennemspille forskellige livsdilemmaer i iscenesat form, ønskede Hornbrook netop at fokusere ensidigt på selve den teatrale dimension. Hvis man skulle undgå at reducere dramafaget til en *metode* i andre fag (altså lige præcis at undgå den fælde, som Biesta udpeger med sin bekymring over, at kunsten tendentielt er forsvundet ud af kunstfagene), burde man ifølge Hornbrook opfatte drama som et *fag* med fokus på læringsmål rettet mod opnåelse af indsigt i teater som særlig kunstart.³

Hornbrooks tilgang til kunstfagene er ligesom Biestas et forsøg på at undgå instrumentalisering uden at lande i ekspressivismen. For Hornbrook drejer det sig om at kvalificere elevernes udtryk ved at sætte dem i stand til at træffe bevidste valg mht. spillestil, scenografi, karakterfortolkning, lys-sætning – og hvad der nu ellers hører til iscenesættelsens kunst. Med sit fokus på formlæring synes Hornbrook på én gang at leve op til ønsket om at tage kunsten alvorligt i sin egen ret og at påtage sig den pædagogiske forpligtelse til ”at vise noget for nogen”. Men Biesta vælger lige præcis *ikke* at slå følgeskab med Hornbrook. I stedet for at anlægge et *æstetisk* kvalitetskriterium insisterer han på at anlægge et *eksistentielt* kvalitetskriterium.

Han tager dette træk, fordi han gerne vil have kunstpædagogikken til at rime på ”det pædagogiske imperativ”, der ifølge ham bør ligge til grund for al undervisning. Biesta formulerer dette imperativ som ”det at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i verden som subjekt” (p. 28), og man skal lægge mærke til de to præciseringer, han tilføjer: At eksistere som subjekt indebærer således dels, ”at man ønsker at eksistere i verden på en voksen måde” (p. 28), dels at ”være i dialog med verden” (p. 8).

Det er alt andet end tilfældigt, at Kant et sted optræder som reference i formuleringen af det dannelsesideal, der ret beset kommer til udtryk i Biestas pædagogiske imperativ. På flere måder trækker det nemlig tråde tilbage til Kants berømte definition af oplysning som frigørelse fra selvforskyldt umyndiggørelse.⁴ Trådene bliver ikke mindst synlige i den første tilføjelse. At være voksen vil for Biesta sige at påtage sig ansvaret for sine handlinger som subjekt. Selvom man som pædagog ikke skal undervise elevcentreret i den forstand, at man bare skal overlade eleven til sig selv, plæderer han for en elevcentrering i en anden forstand. Det gælder om at løse det af Kant formulerede pædagogiske spørgsmål om at ”kultivere friheden, hvor der er tvang” (p. 51), ved nænsomt at henlede elevens opmærksomhed på noget: ”Se, der er noget, som jeg tror kan være godt, vigtigt, betydningsfuldt for dig at være opmærksom på” (p. 20). Helt i tråd med Kants myndiggørelsesprojekt gælder det i Biestas version af elevcentrering således om at få den enkelte elev til selv at påtage sig rollen (eller opgaven) som voksent subjekt.

Selve den gestus at formulere et pædagogisk imperativ er selvfølgelig også kantiansk. Inspirationen kommer tydeligvis fra Kants moralfilosofiske formulering af et kategorisk imperativ, og Biestas pædagogiske version af et sådant imperativ er da også fuldstændig lige så absolut som Kants kategoriske imperativ. Kravet om, at pædagogen skal give eleverne lyst til at eksistere i (og i dialog med) verden som (voksent) subjekt, gælder for enhver pædagogisk situation, til hver en tid og for alle enkeltfagligheder – altså også for kunstfagene.

Ukantiansk er imidlertid den toneart, det pædagogiske imperativ sættes i. Med sin anden tilføjelse til imperativet – den om at være i dialog med verden – opdaterer Biesta nemlig den kantianske myndiggørelse ved at nedsænke den i Arendts fænomenologisk orienterede univers. Opdateringen

3) Cf. David Hornbrook: *Education and Dramatic Art* (London: Routledge 1997).

4) Cf. Kant: ”Svar på spørgsmålet: Hvad er oplysning?” oversat i *Slagmark. Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 9 (Århus 1987).

handler både om forståelsen af det myndige subjekt og den placering, som subjektet bør indtage i forhold til verden.

Hvad det første angår, er det magtpåliggende for Biesta, at understrege, at myndiggørelse ikke blot handler om kognition. For ham drejer det sig om en væren-i-verden, hvor dialogen med verden inddrager såvel hovedets, håndens som hjertets arbejde. Biesta oversætter de tre domæner til ”tanken, viljen og følelsen” (p. 44), og det drejer sig således om en mere helhedsorienteret dialog end den rent fornuftsbaserede oplysningslogik, som prægede den kantiansk konciperede myndiggørelse. At være voksent til stede i og med verden er således et projekt, der involverer hele menneskekroppen. Det skal så at sige gennemføres ”med hud og hår”.

Hvad verdensforholdet angår, gælder det for Biesta om at holde sig fri af den oplysningsfilosofiske drøm om at kunne kontrollere verden ved at ”gøre den til objekt for vores meningsproduktion” (p. 67). Med til at være et voksent subjekt hører altså, at vi for at være hjemme i verden (som Arendt formulerer det) opgiver den humanistiske forestilling om at være verdens centrum og i stedet ”åbner os selv, hvorved verden så at sige kan ”træde ind”” (ibid). Måske kan man sige, at myndiggørelsesprojektet har fået en økologisk og klimabevidst drejning, hvor det voksne subjekt ikke længere svæver over verden, men derimod er nedsænket i verdensmaterien.

Det er en fin opdatering af Kant, Biesta fremskriver. Med sine tilføjelser undgår han behændigt at placere subjektet ”i randtilværelse” (som Løgstrup formulerer det i sit opgør med Kant) og at forskrive sig til en rationalistisk selvovervurdering af mennesket, som den kommer til udtryk i det moderne kontrollerbarhedsparadigme (som Rosa så malende aftegner det i sin bog om det ukontrollerbare).⁵ I denne forbindelse er det afgørende imidlertid, at det er på baggrund af dette fænomenologisk-oplysningsfilosofiske dannelsesideal, at Biesta håber at fremskrive en tredje vej. Spørgsmålet er imidlertid om forehavendet lykkes for ham.

At sætte sig på kanten mellem stolene

Af min fremstilling af Biestas dannelsesideal fremgår det formentlig, hvorfor jeg *ikke* mener, at det lykkes at af-instrumentalisere synet på kunstfagene.

Der er ingen tvivl om, at Biesta har fjernet sig anseligt fra den form for instrumentalisering, der udelukkende anerkender kunsten som et redskab for enten at forbedre elevernes testresultater i andre fag eller at understøtte bestemte, nærmere definerede ”21st century skills”. For det første gælder det pædagogiske imperativ som anført for alle fag, og dermed kan man ikke længere spænde visse fag (kunstfagene) for andre fags vogne (Matematik, Dansk, etc.). For det andet har han formaliseret dannelsesidealet så højt op i abstraktionsniveau – til niveauet for et voksent subjekt i dialog med verden – at man må formode, at det må kunne rumme mange forskellige praksisformer, herunder de æstetiske.

Alligevel er det vanskeligt ikke at få øje på den vogn, han spænder kunstfagene for. Formulerer man sig så absolutistisk som Biesta, opstilles uvægerligt en øverste ubetvivlelig værdi af den type, som romantikerne kritiserede Kant for at underminere.⁶ I og med opstillingen af et absolut pædagogisk imperativ tvinges ethvert fag ind i en bestemt pædagogisk spændetrøje. I forhold til spillet mellem kunst og pædagogik, der har præget kunstfagene siden deres fødsel (og som inden for dramafaget

5) Cf. K.E. Løgstrup: *Ophav og omgivelse. Metafysik III* (Århus: Klim 2013) og Hartmut Rosa: *Det ukontrollerbare* (København: Eksistensen 2020).

6) For en fremstilling af den romantiske jagt på en øverste ubetvivlelig værdi, se fx Manfred Frank: *Der kommende Gott. Vorlesungen über die neue Mythologie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982).

fx kan ses udfolde sig i uenighederne mellem Bolton og Hornbrook), indebærer dette, at kunsten – når alt kommer til alt – underlægges pædagogikken. Det er derfor svært at se Biestas tilgang som et egentligt svar på ønsket om at forsvare kunsten og kunstfagene på deres egne præmisser.

Så tydelig synes denne nye form for instrumentalisering at være, at man ikke kan lade være med at spørge, hvordan det er muligt for Biesta helt at overse splinten i eget øje. Hvis jeg ser rigtigt, skal svaret på dette findes i det kunstsyn, som Biesta gør sig til talsmand for.

Biesta understreger, at han ikke tænker kunst som en særlig måde at kommunikere bestemte intentioner på, men at han derimod er interesseret i, ”hvad kunst gør” (p. 33). Efter at have bundet sig til denne pragmatisk orienterede kunstforståelse giver han sit bud på kunstens gøren: I hans øjne er kunsten således ”en aldrig stillestående udforskning, der bogstavelig taget aldrig slutter; en udforskning af mødet med den anden og det andet. En udforskning nu og til evig tid af, hvad det mon kan indebære at eksistere i og med verden” (ibid.).

Denne præcisering er interessant, fordi den kan forklare, hvorfor der i Biestas øjne ikke synes at være en modsigelse mellem hans vilje til af-instrumentalisering og hans ønske om at forpligte kunstfagene på det fænomenologisk-oplysningsfilosofiske dannelsesideal. Hvis man bestemmer kunstens væsen som en udforskning af, hvordan man kan ”eksistere i og med verden”, gøres kunstens anliggende til det selvsamme som pædagogikkens. Og hvis der ikke er forskel på pædagogikkens og kunstens anliggender, kan det umiddelbart give mening at drage den distinktion, som Biesta opretter, når han insisterer på, at det ikke ”handler om at bruge kunsten i pædagogisk øjemed, men derimod om at få øje på *kunstens pædagogiske potentiale*” (p. 56). For med kunstens potentiale må han jo sigte til kunstens bidrag til at indløse det pædagogiske imperativ om at lære os at blive voksne subjekter i dialog med verden. Og derfor kan det give mening for Biesta at konkludere, at ”kunst ikke er et redskab for det pædagogiske arbejde, men at kunsten *er* dette arbejde” (p. 79).

Man kan tydeliggøre, hvordan Biesta forstår kunsten som et pædagogisk arbejde ved at kaste et blik på hans læsning af den performance af Joseph Beuys, som han tager sit udgangspunkt i. Det drejer sig om happeningen *Hvordan man forklarer billederne til den døde hare* fra 1965, der i al sin enkelhed gik ud på, at Beuys på et galleri bærer en død hare rundt til de ophængte billeder, mens han hvisker til den.

Biesta læser denne performance som en illustration af undervisningens grundlogik. Han opfatter den således som en illustration af formelen ”at vise noget for nogen” ved blidt at henlede elevernes opmærksomhed på noget, man finder, at eleven ville have glæde af at interessere sig for. Han går endda et skridt videre og anfører, at Beuys udpeger en afgørende modalitet i undervisning, nemlig at den skal være forklarende. Med forklaring sigter han dog ikke til, at forståelser uden videre skal transporteres fra underviserens hoved til elevernes, ligesom man forestiller sig inden for den såkaldte ”tankpasserpædagogik”. Biesta har en bredere forståelse af forklaring i tankerne. Det drejer sig således om ”at bringe nogen ’til fornuft’”, hvilket indebærer at ”bringe nogen ind i et meningsfyldt domæne eller, sagt mere abstrakt, ind i verden – i en verden, hvor noget giver mening og andet ikke giver mening” (p. 8).

Med denne fortolkning af *Hvordan man forklarer billederne til den døde hare* får Biesta bragt den inden for det pædagogiske imperativs radius. I Biestas udlægning illustrerer Beuys’ performance ikke blot imperativet. Den *praktiserer* det i stedet direkte, idet den – med anvendelse af den pædagogiske gestus – viser os imperativet i brug.

Men er det nu en rimelig læsning? Den er i hvert fald reduktiv. For at på pengene til at passe må Biesta enten lade hånt om en hel del detaljer eller i det mindste vride fortolkningen af dem til det yderste.

Hvad det første angår, kunne man nævne de forhold, som Biesta ganske vist fremhæver men undlader at forholde sig til, selvom de uvægerlig fremkalder spørgsmål: Hvis happeningen kun har det pædagogiske imperativ i sigte, hvorfor har Beuys da smurt hovedet ind i honning og bladguld? Og hvad har det at gøre med imperativet, at han valgt at iklæde sig én sko med filtsål og en anden med jernsål? Sådanne spørgsmål afkræver svar, hvis man som Biesta vil have happeningen til at pege i retning af kunstens pædagogiske gøren.

Mens Biesta må lade bestemte detaljer stå ukommenteret hen, har han til gengæld noget overraskende at sige om den måske allervigtigste detalje, nemlig at haren er død og derfor ikke så godt kan modtage undervisning. Den overraskende fortolkning lyder, at haren – forbløffende nok netop fordi den er død – anskueliggør det forhold, at man som underviser ikke skal gøre sig håb om at kunne kontrollere elevernes læreprocesser men i stedet skal acceptere, at det, der sker ”i den anden ende”, fuldstændig er op til eleverne selv (p. 19). Meningen må være, at harens ”dødhed” skal ses som et udtryk for, at en elevs indre psykiske liv principielt er utilgængeligt for underviseren – eller formuleret i systemteoretiske termer: at eleven er et operativt lukket system, der kun kan foretage systeminterne operationer og derfor kun kan opfatte en undervisers input som ”irritationer”.

Biesta virker selv til at være klar over, at han strækker pointen til det yderste, idet han medgiver, at vi normalt tænker pædagogik som noget, der sigter mod ”liv, vækst, aktivitet, læring og så videre” (p. 19). Men det forhindrer ham ikke i at fastholde sin fortolkning og dermed overse muligheden af en helt anden læsemåde. At forklare billeder til en død hare virker snarere som en ironisk kommentar til den pædagogiske ambition end en understregning af den. En hare har som udgangspunkt ikke megen brug for undervisning, og en *død* hare har da slet ikke. En underviser, der alligevel forsøger at forklare den noget som helst, virker derfor som en tåbe.

Har man først fået øje på ironien i Beuys’ happening, synes brikkerne at falde på plads. Der synes fx ikke at være andre gode svar på spørgsmålet om, hvad der ligger i Beuys’ ”udklædning”, end, at der *ikke* gives nogen gode forklaringer på, hvordan den skal fortolkes. Med sin fremtræden lægger Beuys snarere op til, at vi skal anskue ham som en trickster, der iscenesætter meningsløse tegn, snarere end som en underviser med en seriøs interesse i at udpege noget vigtigt for nogen. Ved at underminere forståelsen af tegn som containere for mening gør Beuys alt andet end at bringe os ind i ”et meningsfyldt domæne”, og det simulakrum af en undervisningssituation, der dermed opstår, kommer dermed til at fremstå som en ironisk kommentar, der netop vender sig imod den pædagogiske ambition om at vise noget for nogen.

I mine øjne er Beuys’ performance lige så anti-pædagogisk, som den kunstkritik, Susan Sontag efterspurgt på ca. samme tidspunkt, er anti-hermeneutisk.⁷ For både Beuys og Sontag gjaldt det om at slippe ud af den spændetrøje, som samtidens angivelige ”intellektshypertrofi” var udtryk for. Modbilledet var lige præcis enhver pædagogiserende oversættelse af værker til en mening, som blot skulle afkodes. Mens Sontag udfolder dette opgør i teoretisk form, vælger Beuys med sit værk et rent *æstetisk* modtræk, hvilket tydeligt viser sig deri, at han ikke lader sin ”undervisertricksterfigur” stå uden for men tværtimod lade den *indgå* i et værk og dermed må opgive sin privilegerede rolle som udenforstående værkfortolker.

Med sin læsning af *Hvordan man forklarer billederne til den døde hare* understreger Biesta ikke desto mindre, at den tilsyneladende neutrale homologisering af kunstens og pædagogikkens anliggender foretages på *pædagogikkens* præmisser. Forudsætningen for at anerkende den løsning, han foreslår som en tredje vej mellem instrumentalisering og ekspressivisme er dels, at man accepterer

7) Cf. Susan Sontag: *Against Interpretation and Other Essays* (New York: Farrar, Strauss and Giroux: 1966).

det opstillede pædagogiske imperativ som udgangspunkt for enhver form for pædagogik, dels at man køber hans opfattelse af, at imperativet også er kunstens egentlig sigtepunkt.

Accepterer man ikke disse præmisser, kommer man til en helt anden konklusion, der med et lidt besynderligt billede måske kunne sammenfattes, som følger: Ved på den ene side at afvise instrumentaliseringen og på den anden side at fraskrive sig muligheden for at anlægge *æstetiske* kvalitetskriterier og *samtidig* at insistere på at spænde kunstfagene for et bestemt pædagogisk imperativ synes Biesta at sætte sig på kanten af en af de to stole, som han ellers ville være faldet mellem.

At smide børn ud med badevandet

Når det forekommer mig vigtigt at udpege udfordringerne forbundet med den tredje vej, Biesta foreslår, skyldes det, at man i mine øjne kommer til at betale en unødigt høj pris for at ville binde hele kunstfagslegitimeringen op på det foreslåede pædagogiske imperativ. Man kommer nemlig til at kaste for mange børn ud med badevandet. Det gælder faktisk både til den ene og den anden side.

Som sagt er bestræbelsen på at af-instrumentalisere forståelsen af kunstfagene kærkommen. Behovet for at understrege betydningen af kunstfaglighed i dens egen ret kan næppe overvurderes. I Vesten er vi gået grassat i bestræbelsen på at rationalisere, måle og veje, og i testningens tidsalder er vi (som Biesta andetsteds har udtrykt det) for længst gået fra at måle det, vi værdsætter, til at værdsætte det, vi måler.⁸

Men problemet er faktisk ikke den instrumentaliserende anvendelse af kunstfagene. De kunstfagsundervisere, der ønsker at forsvare deres fag med henvisning til deres bidrag til indløsningen af andre formål end de rent æstetiske, har en pointe. Der er ingen tvivl om, at kunstfaglige praksisser med meget stor fordel kan anvendes som metoder i andre fag. En dramapædagogisk behandling af udfordringerne for en bonde i 1700-tallet à la Newcastle skolen vil fx utvivlsomt give eleverne en dybere forståelse for livsvilkårene på datidens bondegårde. Man kommer heller ikke uden om, at æstetiske læreprocesser kan fremelske ”soft skills” af den tidligere omtalte type. Fx er det en meget typisk erfaring med kunstforløb i specialklasser, at mange elever, der ellers føler sig klemt i grundskolens præstationspres, blomstrer op, når de får mulighed for at arbejde konkret med en kunstnerisk praksis. Dermed bidrager kunstfaglige praksisser både til at skabe resiliens og empowerment, og det virker derfor alt andet end hensigtsmæssigt at underminere sådanne tiltag, fordi man for enhver pris ønsker at undgå den instrumentaliserende legitimeringsdiskurs. Det var på dette punkt, at Hornbrooks kritik af Bolton gik over gevind, og Biesta synes (i hvert fald at være snublende tæt på) at gå i samme fælde.

Problemet opstår snarere, når henvisningen til denne slags resultater bliver til den *eneste* mulige legitimering, der kan anerkendes som teoretisk backup for kunstfagene. Fejlslutningen ligger i denne forbindelse i antagelsen af, at man ville kunne dyrke muligheden for at anvende kunstfagene instrumentelt *uden at have dem* som fag i sig selv. Forholdet mellem fag og metode er *asymmetrisk*. Det siger vel sig selv, men alligevel: Kun hvis man har faget, kan det gøres til metode. Hvem skulle fx tage sig af at gennemføre kunstfaglige forløb i specialklasserne, hvis der ikke findes kunstfaglige lærere med den æstetiske knowhow, der skal til? At tage kunstfagene alvorligt i deres egen ret ville indebære en accept af det asymmetriske forhold mellem fag og metode og undlade at *reducere* dem til metodiske redskaber.

Men det er her, legitimeringsproblemerne begynder. Problemet med den grasserende målerlarvetendens er således, at den med sin usynliggørelse af alt det, der ligger uden for måleinstrumen-

8) Cf. Gert Biesta: *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati* (Århus: Klim 2011).

ternes linser, gør det overordentligt vanskeligt at legitimere kunstfag med reference til forhold, der er blevet henvist til det usynliges felt. Biestas forsøg på at tale på kunstens og kunstfagernes vegne er behjertet men fremstiller samtidig problemet i en nøddeskal. Der er ingen tvivl om, at han vitterligt ønsker at ”sætte ord på” kunstens særegne bidrag til dannelsen, men i samme øjeblik, han oversætter dette bidrag til sit pædagogiske sprog, fordufter særegenheden. I mine øjne er det dette ”italesættelsesproblem”, der er baggrunden for det enorme pres, kunstfagene er kommet under i dagens uddannelsessystem. Kraftbeviserne – altså de gode eksempler på, at det gør en forskel at arbejde med kunst i uddannelsessystemet – findes i rigt mål. Men det er vanskeligt at formulere værdien, når de ord, man har brug for til formuleringen af det særegne, ligger uden for rammerne af det sprog, som tales i målerlarvernes verden.

Til trods for alt det gode, Biesta bestræber sig på at gøre for legitimeringen af kunsten og kunstfagene i deres egen ret, er spørgsmålet for mig at se, om ikke han på baggrund af sin bekymring angående den ekspressivistiske måde at forsvare kunstfagene på faktisk kommer til at bidrage til legitimeringsvanskelighederne. Det er ganske rigtigt, at pædagogikken forsvinder ud af billedet, når man overlader det til eleverne at finde deres egne udtryk uden indblanding fra en underviser.

Men det er faktisk pointen, at pædagogikken skal forsvinde, når man træder ind på det æstetiske område, og én af de mange måder, man kan give eleverne mulighed for at få noget ud af at hengive sig til kunsten på, er faktisk at lade dem fumle med forskellige udtryk *uden at have et klart sigte med det*. Pædagogikkens forsvinden fremstår kun som problematisk, hvis man som Biesta ønsker at subsumere alle fag under et bestemt pædagogisk imperativ – og altså derved lige præcis undlader at tage kunstfagene alvorligt i deres egen ret.

Som en kunstfaglig praksisform er projekter, hvor eleverne ”bare” anmodes om at arbejde med at give udtryk for, hvad det nu end måtte være, fuldstændig legitime og værdifulde i sig selv. Form slæber indhold med sig, ligesom indhold kalder på forskellige former, og erfaringer af dialektikken mellem form og indhold er betydningsfulde, lige meget om de bidrager til at gøre eleverne til voksne subjekter, der kan træde i dialog med verden, eller ej. Værdien af at kæmpe med formgivning kender enhver, der har arbejdet med æstetiske læreprocesser, men det er overordentlig vanskeligt at bringe erfaringerne ind i det synliges felt, når det er blevet indskrænket af stærkt begrænsende måleudstyr.

Det er dette talebesvær, man bør fokusere på at afhjælpe, hvis man ønsker at legitimere kunstfagene med udgangspunkt i deres egen værdi, og det virker i hvert fald ikke særlig hensigtsmæssigt at fraskrive sig produktive ekspressivistiske praksisformer, blot fordi man bekymrer sig om pædagogikkens forsvinden og af denne grund finder anledning til at erstatte æstetiske kriterier med eksistentielle.

En fjerde vej?

Jeg kan måske sammenfatte min opfattelse af Biestas position i følgende tre hovedsynspunkter:

- 1) Det lykkes ikke Biesta at gennemføre det opgør med instrumentaliseringen, som han sætter sig for.
- 2) Prisen for den foreslåede tredje vej er, at man reelt kommer til at sende gode kunstfaglige praksisser på porten og uforvarende kommer til at bidrage til delegitimeringen af kunsten og kunstfagene i deres egen ret.
- 3) Årsagen til denne utilsigtede effekt skal søges i opstillingen af et dannelsesideal baseret på et bestemt *pædagogisk* imperativ, som også kunstfagene forpligtes på.

Der er grund til endnu en gang at fremhæve vigtigheden af stemmer som Biestas, for kunstfagene har brug for alle de venner, de kan mønstre. Lægger man imidlertid disse tre synspunkter til grund for sin vurdering af Biestas position, kunne det se ud, som om det måske var en bedre tilgang at opgive forsøget på at formulere en tredje vej og i stedet gå efter en helt fjerde tilgang.

En sådan vej kunne tage udgangspunkt i de ansatser til en pluralisme, man også finder hos Biesta. Ønsker man imidlertid for alvor at gå i en pluralistisk retning, bliver man formentlig nødt til at give afkald på bestræbelsen på at formulere et pædagogisk imperativ, der skal lægges til grund for enhver pædagogisk handlen. I stedet kunne man lægge det pragmatiske grundprincip om forskellige redskaber til forskellige formål til grund. At følge en sådan tankegang ville medføre, at man ikke havde så travlt med at undgå instrumentalisme og ekspressivisme. Man ville snarere give sig til at betragte de mange forskellige praksisformer, der lader sig subsumere under hver af kategorierne, som lige legitime pædagogiske handlinger, hvis forskellighed skyldes, at de anvendes mhp. mange forskellige formål.⁹

Samtidig med at denne tilgangsvinkel undgår unødigt at delegitimere brugen af kunstfaglige metoder til ikke-kunstneriske formål, ville den samtidig gøre det lettere at italesætte betydningen af at have kunsthøgskoler i deres egen ret. Og måske ville man på den måde bedre kunne indløse idealet om at lade kunst undervise.

Niels Overgaard Lehmann, Prodekan, Dekanetet, Arts, Aarhus Universitet

9) Med henblik på det dramapædagogiske område har jeg andetsteds forsøgt at vise konsekvenserne af en sådan tankegang. Cf. Niels Lehmann: "Coping with Reality. Different Means for Different Purposes" i Bjørn Rasmussen og Anna-Lena Østern (ed.): *Playing Betwixt and Between. The IDEA dialogue 2001* (Bergen: IDEA publications 2002).