

Arendt, samtidskunst og demokratiopplæring

Eit fritt og offentleg rom der ulike menneske kan handle og tale, er ein føresetnad for demokrati og ei motkraft til totalitære ideologiar, skriv Hannah Arendt (2012). Arendt omtalar dette frie og offentlege rommet som eit *rom mellom oss*, der ulike røyster får kome til uttrykk og bli høyrd. Dei siste åra, både i norsk og internasjonal kontekst, har det politiske klimaet vore prega av auka polarisering. Politiske debattar har bestått av skarpare retorikk og større oppslutnad til ytterleggående organisasjonar. Arendt sine tekstar, skrivne i etterkant av andre verdskrig, er prega av ei uro for dei trekka ved totalitær praksis som lever vidare i moderne og erklærte demokratiske samfunn – til dømes at menneska sin fridom vert innskrenka og at for mykje makt er samla i få hender. Dersom den politiske debatten blir for polarisert og folk samlar seg for mykje kring eigne meiningsfeller, forsvinn truleg «rommet mellom oss» – vi mistar kvarandre av syne.

Filosofisk supplement er ute med nytt nummer, med «Hannah Arendt» som tema, og Salongen har gleden av å vidarebringe Inger Fure Grøtting tekst om Arendt, samtidskunst og demokratiopplæring.

Demokratiopplæring er ein grunnstein i den norske skulemodellen. Samfunnsfaga, spesielt samfunnskunnskap, har eit særskilt ansvar. Samfunnskunnskapsfaget skal gje elevane ei forståing av den verda dei lever i, og førebu dei til å bli aktive, demokratiske medborgarar (Børhaug 2012; Solhaug 2012; Fjeldstad 2009; Koritzinsky 2014). Ein elementær del av demokratiet er dialog, for utan dialogen vil demokratiet stoppe opp (Bakthin 1984; Arneberg & Overland 2001). Følgjeleg blir det viktig å leggje til rette for opne rom for dialog, der demokratiske haldningar og eigenskapar kan bli utvikla. Noko av det unike med kunsten, kanskje særskilt samtidskunsten, er at den estetiske opplevinga kan bli erfart og tolka på ulike måtar avhengig av kven som ser. Kva bakgrunn, erfaringar og verkøy tilskodaren ber med seg, er viktige faktorar i den subjektive opplevinga. Av denne grunn kan det tenkjast at kunstinstusjonar kan fungere som opne rom for dialog, eit arendtsk *rom mellom oss*, der elevar kan øve på refleksjon og kritisk tenking, samt tileigne seg samtaleverktøy som trengst for å bli demokratiske medborgarar.

Kunstinstusjonar sitt demokratimandat

Dei første offentlege kunstinstusjonane i Vesten vart etablert med mål om at kunsten skulle danne og utdanne folkesetnaden til gode og opplyste borgarar i eit demokratisk samfunn. Til grunn låg dei humanistiske verdiane frå opplysningstida knytt til opplysing av borgarar og utvikling av nasjonalkjensle (Bernhardt & Esbjørn 2012). Studiar av Bourdieu og Darbel frå 60-talet viste likevel at europeiske kunstinstusjonar framstod som ekskluderande rom (Bourdieu & Darbel 1966). Kanskje vart publikum som kom opplyste, men når publikumsgruppa reflekterte eit snevert utval av folkesetnaden, framstod ikkje kunstmuseet som særleg demokratisk. I tillegg låg fokus på å

opplære til det etablerte; ei kulturarv det ikkje vart stilt spørsmål ved. Dette vart startskotet til ei ny, kulturpolitisk rørsle der kunstinstitusjonane vart ein del av dei nye spørsmåla som vart stilt (Sattrup 2015). I dagens museologiske forskning blir det framleis stilt spørsmål ved kunstinstitusjonen som læringsarena, med opning for nye perspektiv på kva rolle kunstinstitusjonar kan, og eventuelt bør, ha. Vi har gått frå å ha eit modernistisk til å ha eit postmodernistisk syn på både kunsten, formidlinga og institusjonane si rolle (Bernhardt & Esbjørn 2012). Den tradisjonelle, modernistiske oppfatninga er at museet skal inneha ein spesifikk kunnskap som skal formidlast vidare (Solhjell 2009). Den nye oppfatninga er derimot at museet er ein ressurs som skal leggje til rette for publikum på deira eigne premiss. Frå å sjå på kunstinstitusjonar som autorative dannelsesarena der publikum utelukkande er tilskodarar som får forteljingar presentert innanfrå og ut, vender ein fokus mot felles erfaring og meningsutveksling. På denne måten blir publikum medprodusentar av både opplevingane og kunnskapen som blir generert (Bernhardt & Esbjørn 2012). Sjølv om vi ser på kunstinstitusjonane med eit nytt blikk, er dei framleis offentlege stadar som uttrykkjer det som blir sett på som viktig for samfunnet. Nettopp difor kan dei fungere som ein slik aktiv arena for publikum, ikkje berre for å diskutere einskilde kunstverk, men for å kople det ein ser og opplever til resten av samfunnet. Ein arena der vi kan reflektere og debattere verdiane våre. For utan refleksjon står både museet og resten av samfunnet stille – det skjer inga utvikling (Bishop 2013).

Demokratisk medborgarskap og skulen sitt demokratimandat

Politisk tenkning er representativ på den måten at den alltid forholder seg til andres tenkning. Jeg danner meg en mening ikke bare ved å se en bestemt sak fra forskjellige synspunkter, men også ved at jeg forsøker å sette meg inn i andres synsmåter slik at de også blir representert i og med det synspunktet jeg danner meg. (Arendt 1994, i Mahrtdt 2012, s. 201)

Med føregåande sitat hevdar [Arendt](#) at menneske utvidar eiga tenking ved å gjere seg kjend med andre sine tankar og oppfatningar. Dette, å la menneske kome til ordet, bli høyrtd og få høve til å påverke, er grunntanken bak demokratiet – eller *folkestyre* i direkte oversetjing (Stray 2011). Med Arendt sine tankar til grunn kan vi seie at for å oppnå eit demokratisk samfunn, må vi difor leggje til rette for opne, frie rom for meningsutveksling og meningsbryting. Arendt flykta sjølv frå nazismen og uttrykte seg om politisk polarisering, ikkje utdanningssystem eller offentlege arena som kunstinstitusjonar. Likevel kan Arendt sin tanke ha overføringsverdi til nemnde kontekstar. Skulen skal førebu barn og unge til å bli demokratiske borgarar. Samstundes er demokrati noko elevar kan leve ut «her og no», skulesamfunnet eller i utstillingsrommet, ved å la ulike røyster kome til ordet og bli utfordra. For å overføre ei tradisjonell, institusjonell tilnærming til demokratisk medborgarskap til ei meir praksisorientert forståing, har James Arthur og Daniel Wright (2001) utvikla ein modell med tre ulike tilnæringsmåtar som samanfattar innhaldet i demokratiopplæringa. Inndelinga i modellen skil mellom demokratisk kompetanse som kunnskapskompetanse om det politiske systemet, utvikling av eigenskapar og verdiar menneske treng for å vere aktive medborgarar, samt praktisk erfaring i å vere ein del av demokratiet, både i og utanfor skulen. Slik legg Arthur og Wright til

grunn at vi treng ulike strategiar for opplæring til demokratisk medborgarskap, og delar opplæringa inn i tre ulike nivå; opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Arthur og Wright sin modell tek utgangspunkt i det britiske skulesystemet, men Janicke H. Stray har vidareutvikla modellen til å passe i ein norsk kontekst. Stray nyttar dei same tre nivåa, og skil demokratiske kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og haldningskompetanse, og handlingskompetansane. Dei tre nivåa byggjer på kvarandre og skildrar prosessen frå teoretisk læring til demokratisk praksis (Stray 2012).

Nivå	Døme på innhald	Mål for undervisninga
Opplæring om demokrati (intellektuell kompetanse / kunnskapskompetanse)	Elevane lærer om det politiske systemet i Noreg og internasjonal politikk	Kunnskap og forståing som gjer at elevane blir informerte borgarar
Opplæring for demokratisk deltaking (verdi- og haldningskompetanse)	Elevane får dugleikar og verdiar som aktiverer elevane sin demokratiske beredskap	Elevane utviklar kritisk tenking, kompetanse i å undersøke saker og tema frå fleire sider og kommunikasjon
Opplæring gjennom aktiv demokratisk deltaking (handlingskompetanse)	Elevane lærer gjennom aktivitetar i skulen og utanfor skulen	Utvikle dugleik som gjer at eleven kan delta i demokratiske prosessar og handle ansvarleg

Modellen er henta frå Berge og Stray 2012 (s. 22). Modellen er ein omarbeida og vidareutvikla versjon av Arthur og Wright 2001.

Opplæring *om* demokrati er knytt til kognitiv og intellektuell læring, der elevane får tileigna seg kunnskapskompetanse. Dette er truleg den mest vanlege forma for demokratiopplæring i dag, og handlar i stor grad om kunnskapsakkumulasjon som kan testast. Som døme på innhald i slik undervisning, viser både Arthur og Wright og Stray til læring om korleis det demokratiske systemet er bygd opp og korleis det fungerer. I ein slik læringssituasjon nemner dei bøker og undervisning som sentrale kunnskapskjelder for elevane. Målet for opplæringa er å gje kunnskap og forståing som gjer dei til opplyste borgarar (Stray 2012; Arthur & Wright 2001). Kunnskap om demokratiet inneber likevel ikkje berre korleis Stortinget og regjeringa er bygd opp, eller korleis stortingsval og

kommuneval går føre seg. Kunnskap om demokratiet inneber òg å ha kunnskap om andre fenomen og problemstillingar ein som borgar i demokratiske samfunn må forholde seg til. Dette kan vere konkrete politiske saker, som kunnskap om ein krig medeleven din har flykta frå, eller konkret kunnskap om eit meir overordna fenomen, som kvifor tal på flyktningar til Europa har steget dei siste åra. Denne kunnskapen heng saman med kunnskap om korleis det politiske systemet er bygd opp, og kan vanskeleg skiljast frå kvarandre. Opplæring for demokrati er relatert til det som blir omtalt som danning eller allmenndanning i dei norske skulepolitiske grunnlagsdokumenta (St. meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*; NOU 2002: 10; NOU 2003: 16; St. Meld. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*) og læreplanverket (Stray 2012). Overordna handlar den demokratiske danninga om både den objektive og den subjektive sida av det å vere medlem av eit samfunnsfellesskap, identitetsutvikling og kunnskap om korleis ulikskap kan bli nytta som ressurs og ikkje som ein trussel (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn 2012). Opplæring for demokrati skal styrke elevane sin verdi- og haldningskompetanse, ved å gje dei eigenskapar og verdiar som aktiverer den demokratiske beredskapen. Dette inkluderer å utvikle evne til kritisk tenking, for slik å kunne reflektere over eigne handlingar og haldningar, si eiga samtid og den politiske kulturen dei er ein del av. I tillegg skal elevane opparbeide kompetanse i å undersøke saker og tema frå ulike sider, samt å kunne kommunisere og samarbeide med andre. Kategorien opplæring for demokrati har slik mange likskapstrekk med formålsparagrafen, som understrekar at eleven skal utvikle ein vitskapleg tenkjemåte, respektere menneskeverdet og naturen, åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet. Formålsparagrafen seier vidare at elevane skal tileigne seg eigenskapar som gjev dei skikka til kritisk refleksjon og etisk handling (Opplæringslova 1998, § 1-1; Fjeldstad 2009; Stray 2012). *Innhaldet i formålsparagrafen blir forsterka i ny overordna del for læreplanen, der det mellom anna står «å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 10).*

LES OGSÅ: [En inngang til Hannah Arendts forfatterskap](#) • [Hannah Arendts fornyede aktualitet](#)

Trass i at opplæring for demokrati er nemnd i ei rekkje ulike styringsdokument, blir det stilt spørsmål ved skulen sitt faktiske mandat til ei slik opplæring. Koritzinsky (2014) viser mellom anna til at verdi- og haldningskompetanse blir nemnd i generell del, men ikkje blir lagt vekt på i kompetansemåla. Hovudområdet «Utforskaren» i LK06 utfordrar riktig nok elevane sin medvitne og kritiske kompetanse når det gjeld vurdering av ulike kjelder og metodar. Men med få unntak handlar kompetansemåla her nettopp om det metodiske, ikkje det moralske eller meir politiske (Koritzinsky 2014). Truleg er dette fordi slik kompetanse vil vere vanskeleg, om i det heile tatt mogeleg, å måle. Verdiar handlar nemleg om ei oppfatning om at *eit* resultat er meir ynskjeleg enn eit anna. I forlenging av dette kan haldningar seiast å handle om korleis ein stiller seg til dei aktuelle verdiane (Hunnes 2015). Opplæring i verdiar og haldningar kan difor framstå moraliserande. Dette gjer likevel ikkje at fokus på opplæring for demokrati blir mindre viktig. Dersom skulen, særskilt samfunnsfaga, blir redusert til å vere reine kunnskapsfag som ikkje inkluderer opplæring i haldningar og verdiar, mistar dei nemleg si etiske tyding (Hunnes 2015). Opplæring *gjennom* demokrati handlar om aktiv demokratisk deltaking. Det vil seie ei praktisk

tilnærming der elevane får trening i å utøve dei demokratiske eigenskapane. Det er i denne praktiske utøvinga elevane tileignar seg rolle- og handlingskompetanse, ved å utvikle eigenskapar som gjer at dei kan delta i demokratiske prosessar og handle ansvarleg. Opplæring gjennom demokratisk deltaking kan gå føre seg både i og utanfor skulen, og byggjer på kunnskapen elevane har tileigna seg når dei har fått opplæring om og for demokratisk deltaking (Stray 2012). I løpet av dei siste åra har skulen fått eit større fokus på ferdigheiter som byggjer opp under dette. Både skildringa av dei grunnleggjande ferdigheitene og «Utforskaren», som begge kom i 2013, har gitt skulen og samfunnsfaga eit styrka mandat når det kjem til å trene elevane sine ferdigheiter. Òg i utarbeiding av det nye læreplanverket, som kjem i 2020, har Ludvigsen-utvalet eit styrka fokus på demokratiopplæring. I den nye overordna delen av læreplanen, som allereie er fastsatt, er «demokrati og medborgarskap» eit av tre tverrfaglege tema som skal gå igjen i alle fag. I ein diskusjon om formålet med samfunnsfaget er særleg handlingskompetanse relevant, fordi Ludvigsen-utvalet har eit eige punkt tilknytt dette, kalla «demokratisk kompetanse». Demokratisk kompetanse blir av utvalet forstått som «å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap (...) og å utøve demokratiske handlinger i praksis», noko som inneber at skulen «skal legge til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltagelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltagelse i representative organer» (NOU 2015, s. 30). Når Arendt hevdar at eit offentleg rom for tale og handling er ein føresetnad for demokratiet, hevdar ho implisitt at dette rommet ikkje berre må eksistere, men bli tatt aktivt i bruk. Dermed er Arendt sin tanke i tråd med Arthur og Wright sine tre nivå. Demokratiopplæringa kan ikkje kun omfatte opplæring om og for demokrati, men *må* inkludere opplæring gjennom demokrati. Opplæringa skal nemleg ikkje berre utdanne elevane til å bli aktive medborgarar i framtida, men *må* leggje til rette for at elevane får leve ut medborgarskapet «her og no».

Estetikk og politikk

Korleis tek kunsten stilling og omsyn til det politiske, spør [Rancière](#). Vanlegvis blir politikk definert som teoriar om utøving av makt, som eit system for fordeling av goder og byrder, eller som ein organisert prosess for kollektive avgjerder. Rancière har derimot ei annleis begrepsforståing; politikk er å fragmentere eit etablert fellesskap, stille spørsmål ved dets orden (Maurseth 2012). Òg når det kjem til demokrati har Rancière ei annleis begrepsforståing. I staden for å forklare demokrati som fleirtalsstyre, forklarar han at *demos*, den delen av folket som ikkje har påverknad, blir sett og høyrd. Platon meinte denne delen av folkesetnaden ikkje skulle ta del i styringa av samfunnet. Styringa skulle overlatast til dei lærde, fordi *demos* skulle *bli ved sin lest*, skomakaren skulle lage sko og smeden skulle smi, og kunne difor ikkje ha tid til å styre byen. Rancière meiner det motsette, og fremjar politikk som ein aktivitet som konfronterer den rådande orden. For han er det ikkje gitt at ein skomakar berre skal lage sko, skomakaren skal òg få kunne påverke korleis samfunnet skal bli styrt (Maurseth 2012). Berre slik, ved radikal likskap mellom samfunnet sine individ, kan demokrati eksistere, hevdar han. Med utgangspunkt i dette kan vi seie at Rancière set konsensus opp mot dissensus, og hevdar dissensus er avgjerande for å utvikle medvit om demokratiske forhold. Usemje fragmenterer fellesskapet, og gjer det som tidlegare har vore usett synleg. Gjennom dissensus hevdar dermed Rancière at menneska kan sanse og oppleve verda

annleis, samt opne opp for nye tankestraumar. Denne utvida forståinga, der kognitive prosessar blir sett i samanheng med menneske sine meir omfattande sanserepertoar, er viktig der kunnskapsutvikling og forståing blir sett på som kroppsforankra i møtet med kunst (Bale 2012). På denne måten hevdar Rancièrre at politikk er grunnleggjande estetisk; estetikk tyder sansing, og politikk opnar opp for nye måtar å sanse på (Maurseth 2012).

Kunstinstitusjonen som *mellomrom*

Med ei dialogbasert tilnærming til kunstformidling, tufta på både Arendt og Rancièrre sine forståingar av demokrati, kan utstillingsrommet vere ein arena for å etablere eit slags før-politisk fellesskap. Med før-politisk fellesskap meinast her eit fellesskap som kan førebu elevar til politisk deltaking. Først og fremst fordi dialogbasert kunstformidling kan gje elevar høve til å tileigne seg eigenskapar dei treng som demokratiske borgarar. I møtet med kunsten kan dei potensielt utvikle kritisk tenking, kompetanse i å undersøke tema frå fleire sider, reflektere kring eigne meiningar og respektere andre sine, kommunisere og samarbeide med andre. Alle nemnde eigenskapar er kjenneteikn for opplæring *for* demokrati (Arthur & Wright 2001; Stray 2012). Vidare kan utstillingsrommet fungere som eit før-politisk fellesskap fordi elevar kan få opplæring i handlingskompetanse ved å leve ut demokratiet «her og no», i utstillingsrommet. Slik gjev kunstformidlinga opplæring *gjennom* demokratisk deltaking (Arthur & Wright 2001; Stray 2012). Gjennom dialog, med utgangspunkt i kunsten, kan elevar få ei utvida forståing. Ikkje berre av kunstverket i seg sjølv, men òg samfunnskontekstar dei assosierer med verket. Først og fremst fordi elevar på den måten kan forstå at ved å utveksle tankar, erfaringar og meiningar blir eigne tankar meir komplekse, meir heilskaplege. Som Arendt skriv: «Jeg danner meg en mening ikke bare ved å se en bestemt sak fra forskjellige synspunkter, men også ved at jeg forsøker å sette meg inn i andres synsmåter slik at de også blir representert i og med det synspunktet jeg danner meg» (Arendt 1994, i Mahrtdt 2012). Vidare kan elevar få ei utvida forståing av sjølv tematikken dei assosierer med verket. Både ved at kunsten blir utgangspunkt for historieforteljing om eigne liv, men òg som utgangspunkt for lengre politiske diskusjonar om aktuelle tema. Utstillingsrommet kan dermed gje rom for ein dialogisk interaksjonsprosess, eller eit arendsk «rom mellom oss». Eit mellomrom som opnar opp for dialog, eit nytt blikk på verda, samt ny kunnskap. Dette er ein grunnleggjande del av skulen si oppgåve, jamfør opplæringslova, første ledd i § 1-1: opplæringa skal «(...) opne dører mot verda og framtida». Elevane tileigner seg slik kunnskap om fenomen og problemstillingar ein som borgar i demokratiske samfunn må forholde seg. Dermed får dei opplæring *om* demokrati, jamfør modellen for demokratiopplæring.

Fleirstemmigheit som ressurs

Arendt skriv at mennesket sin pluralitet, såvel handlinga som talen sin grunnleggjande betingelse, manifesterer seg på to måtar: som likskap og ulikskap. Utan likskap hevdar ho menneska ikkje vil kunne forstå kvarandre, ei heller leggje planar for ei verd utan oss sjølv. Utan ulikskap, det at kvar einskild person er absolutt ulik frå andre som lever, har levd eller kjem til å leve, hadde vi ikkje hatt behov for verken språk eller handling for å kommunisere (Arendt 2012). Med rett metodologi frå

formidlaren si side, kan elevar sine meningsmøter bli ei stadfesting for elevar om at møte mellom ulike individ aukar forståinga for kvarandre. Ofte endrar elevar mening og oppfatning kring kunstverk, samt tematikk kunstverk tek opp, i svært stor grad etter å ha samtala med formidlarar og kvarandre (Grøtting 2018). Kunsten skapar ei sfære som bringer publikum, dei handlande og talande, inn på bana og fram i lyset. På den måten blir kunsten utgangspunkt for ein vev av menneskelege relasjonar og historiene som kjem med, slik Arendt skriv om *rommet mellom oss*. Alle menneske har erfaringar, om det er direkte knytt til kunsten sin tematikk eller ei. På den måten kan møtet med kunsten i seg sjølv vere ei demokratisk handling (Sattrup, 2015). Elevar bør alltid bli presentert for andre synspunkt og refleksjonar enn dei kunne fått individuelt, ettersom kvar elev skapar mening ut frå eigen sosial og kulturell bakgrunn. Nokre formuleringar frå Generell del i læreplanen set lys på nettopp dette:

(...) jamvel i ein felles kultur er det store variasjonar mellom individ etter sosial bakgrunn, kjønn og lokalmiljø. Det som er eit slående eksempel eller eit råkande bilete for ein elev, kan vere meiningstomt for ein annan. Det elevane har teke med seg frå heim, buområde eller tidlegare skolegang, avgjer kva for eksempel og forklaringar som skaper meining. (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 11)

Arendt skriv at førestillinga om at den sterke er mektigast åleine er ei feiltaking (2012). Påstanden blir ofte stadfesta i arbeid med kunstformidling, særskilt i møte med samtidskunst, fordi elevar ofte må samarbeide for å skape meining.

Kunsten si ibuande kraft for tale og handling

En handling som forblir anonym, en gjerning med ukjent gjerningsmann, er meningsløs og går over i glemselen; det finnes ingen man kan fortelle historien om. Et kunstverk derimot, beholder hele sin betydning, enten vi kjenner mesterens navn eller ikke. (Arendt 2012, s. 183)

Kunsten er ein ibuande del av måten menneska fungerer i verda på, og har eksistert som uttrykksmåte lenge før vi kunne skrive. I alle kulturar eksisterer både musikk, dans, teater og biletkunst som kommunikasjonsformer (Bamford 2008). Arendt skriv at eit kunstverk formidlar historie uavhengig av meisteren sitt namn. Indirekte hevdar ho slik at kunsten har ei ibuande kraft for tale og handling, der kunsten samhandlar med tilskodaren og at tilskodaren gjev kunsten meining. Effekten på interaksjonen mellom elevar og kunstverk gjeld ikkje berre gjennom å vere utgangspunkt for dialog elevane mellom om tema motiva i kunsten tek opp, men òg ved å skape dialog mellom kunstverket og den einskilde eleven. Ifølgje Bakhtin si tekstforståing er nemleg kunstverket, den estetiske teksten, eit subjekt snarare enn eit objekt (Børtnes 2006). Ei slik forståing tyder at tilskodaren, eleven, sjølv kan inngå dialog med verket. Gjennom kunsten kan historier bli fortalt av kunstnaren til eleven – men når kunstverket først er skapt kan det stå fritt og

tale for seg sjølv, uavhengig av meisteren sitt namn, som Arendt hevdar. Ettersom alle tilskodarar vil erfare kunstverket ulikt, avhengig av personleg kunnskap, kjenskap og kontekst, vil dialogen mellom kunstverket og den einskilde eleven vere individuell. Dialogen mellom eleven og verket kan fordre eleven om å gjere seg opp eigne tankar og meiningar. Biletkunsten har generelt sett eit rikt kjeldemateriale med motiv frå politiske, historiske, religiøse og framandkulturelle tema som speglar samtida dei er skapt i. Dersom vi les kunsten som ei historiebok, som òg Arendt hevdar vi kan gjere, blir kunsten dermed ideell som utgangspunkt for dialog. Særskilt for samfunnskunnskapsfaget, ettersom kunsten ofte tek opp samfunnsforhold, som ei tolking eller ein politisk kritikk. Ei slik form for formidling og læring handlar dermed både om å tileigne seg kunnskapskompetanse og haldningskompetanse, jamfør modellen for demokratiopplæring (Arthur & Wright 2001; Stray 2012). I kunsten finn vi òg mange døme på skildringar av komplekse og abstrakte tema som kan vere vanskelege å samtale om. Dersom det visuelle og den munnlege dialogen opptre i samspel, kan dei to uttrykksformene lene seg på og forsterke kvarandre. I mange høve kan det kanskje vere lettare å snakke om tema når dei vert relatert til eit kunstverk, fordi tema kan blir mindre personleg og nærgåande (Opstad 2010). I studien *Samtidskunst som samfunnsfag* (Grøtting 2018) kom dette tydeleg til syne i ein formidlingssituasjon på Museet for Samtidskunst, der museet inviterte vidaregåande elevar til filosofiske samtalar om videoverket «Felix in Exile» av sør-afrikanske William Kentridge. Kentridge teiknar med kol og pastell og lagar animasjon ved å viske ut og endre på same teikning. Tematikken beveger seg ofte kring minne, tap og identitet. I verket «Felix in Exile» ynskja han å visualisere ei poetisk forteljing om å leve i eksil, og om det å flykte frå ein stad prega av vald og brutalitet. Museet la opp til ein filosofisk samtale om ytringsfridom, med formidlaren som ein slags sokratisk samtaleleiar. Gjennom å presentere utsegn eller spørsmål for elevane ynskja formidlaren å aktivisere elevane til å lytte til kvarandre, ta stilling til påstandar og grunngje synspunkta sine. På den måten fekk dei opplæring både *for* og *gjennom* demokrati, jamfør modellen for demokratiopplæring. Fleire av elevane sa dei aldri før hadde tenkt på at ein kunne kommunisere visuelt, eller den sterke kommunikasjonskrafta visuell kunst har. Likevel hadde elevane lett for å samtale om tematikken, truleg nettopp fordi dei erfarte det som mindre nærgåande når det vart presentert gjennom kunsten.

LES OGSÅ: [Hegel om skolens dannelsingsoppdrag](#)

På same tid *kan* kunsten bli nettopp personleg, fordi det visuelle treff tilskodaren på ein annan måte enn tekst. I så måte kan dialogen stoppe opp, men det kan òg føre til at dialogen blir opnare. I same studie viste dette seg som eit klart døme då ei gruppe vidaregåandeelevar møtte verket «You Are Something Else» av Vanessa Baird, på Kunstnernes Hus. Verket bestod av monumentale teikningar med pastellkritt på papir, som dekte alle veggane frå golv til tak i ein stor overlyssal. Verket tematiserer flyktningkrise, seksualitet og ubehagelege, fråstøytande fakta ved samfunnet. Gjennom formidlingssituasjonen ynskja institusjonen å skape forståing for korleis kunsten kan vere ein kanal for etiske problemstillingar, og kvifor kunsten trengst som ein etisk refleksjon av verkelegheita. Samtlege elevar var førstegongsinnvandrarar frå krigsherja områder. Elevane erfarte Baird sitt verk som historieforteljingar, slik òg Arendt hevdar kunsten kan vere. Verket vart

utgangspunkt for svært personlege historieforteljingar frå elevane sine eigne liv. Ikkje i sjølve formidlingssekvensen, men i etterkant av utstillingsbesøket. Om kunstverket blir oppfatta slik og dermed fører til ein opnare dialog, kjem truleg heilt an på elevgruppa, men først av alt korleis formidlaren vel å leggje opp dialogen. Gjennom ein open og utforskande tone kan elevar utvikle både refleksjon over eigne verdiar og handlingar, samt solidaritet med andre, som er grunnleggjande aspekt ved demokratiopplæringa (Arthur & Wright 2001; Stray 2012). Dersom kunsten blir sett i samheng med større samfunnsmessige utfordringar, kan det i tillegg stimulere elevane til refleksjon kring problemstillingar ein som borgar i demokratiske samfunn er nøydde til å forholde seg til. Rancièr hevdar politikk inneber ei omrokking av roller, funksjonar og etablerte normer. På denne måten kan ein i møte med kunsten sanse og delta i verda på ein annan måte enn ein er vant med, som gjer at nye røyster kan kome til uttrykk (Maurseth 2012). Samtidskunsten blir gjerne oppfatta som rar og utilgjengeleg. Truleg er dette fordi vi ikkje har sett den før. Samtidskunsten liknar ikkje så mykje på det ein har sett før – den bryt ny veg. Som ein formidlar ved Kunsternes Hus sa i studien *Samtidskunst som samfunnsfag*; Den forhold seg ikkje først og fremst til dei rammene, konvensjonane og spelereglane som finst frå før, eller det visuelle uttrykket som allereie er etablert. På den måten utfordrar samtidskunsten samfunnet, uavhengig av om kunstnaren har intensjon om at kunsten skal vere politisk relevant eller ei. Sjølv om eit kunstverk er opent tematisk sett, kan det ved si formale utforming likevel stille eit slags spørsmålsteikn ved det beståande i samfunnet (Grøtting 2018). Kunsten kan perspektivere, stimulere til refleksjon, samt gjenskape komplekse forhold og utvikling i samfunnet. Dette byggjer opp under Rancièr sine koplingar mellom kunst og politikk, og tanken om at kunsten er grunnleggjande politisk. Rancièr fokuserte nemleg ikkje først og fremst på korleis einskilde kunstverk og einskilde kunstnarar har ein eksplisitt budskap, men at den estetiske erfaringa opnar for ei avstand frå vanlege erfaringar. Kunsten konfronterer våre vante oppfatningar, opnar opp for usemje, og skapar slik nye forhold mellom sansing og fornuft (Maurseth 2012). Ei dialogbasert tilnærming til kunstformidling er tufta på eit mål om å søke etter fleire spørsmål og færre svar. Ifølgje Arendt er det å tenkje forbunden med innleving og utviding av medvit – vi trenar på å gå på besøk der vi ikkje har vore tidlegare (Arendt 1982). Ein slik undersøkjande samtale inneber førforståingar, stereotypiar og mistanke, men ettersom samtalen er spørjande og lyttande kan den òg verke frigjerande og motverke ulikskap mellom elevane (Bostad 2017). På denne måten kan dialogbasert kunstformidling vere demokratidannande, ettersom den kan koplast til opplæring både *for* og *gjennom* demokrati. Arendt sine refleksjonar frå etterkrigstida er stadig aktuelle og utfordrar våre vande førestillingar, slik samtidskunsten òg gjer. Ho hevdar eit offentleg rom, ope for tale og handling, er grunnleggjande for at demokrati skal eksistere. Samtidskunsten, som ein refleksjon og tolking av samtida vi lever i, kan opne opp for fleirstemmige, utforskande dialogar. Slik kan kunstinstusjonane vere nettopp eit slikt ope rom som Arendt omtalar; eit *arendsk mellomrom*, eit *rom i mellom* oss. I dette rommet kan elevar tileigne seg kunnskap og eigenskapar som kan styrke det demokratiske medborgarskapet. Ikkje berre her og no, men òg som førebuing til eit liv i ei uføreseieleg verd, prega av aukande politisk polarisering.

Litteratur

Arendt, H. (2012). *Viva activa – Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag.

Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker: om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-Forlaget.

Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.

Bishop, C. (2013). *Radical Museology*. London: Koenig Books.

Bostad, I. (2017). *A? se seg spørrende omkring. En introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art: les musees d'art europeens et leur public*. Paris: Editions de Minuit.

Børhaug, Kjetil. (2012). Samfunnskunnskap – eit nasjonalt fag i ei globalisert verd? I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Haugaløkken (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 71-84). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer* (s. 251-272). Oslo: Universitetsforlaget. Grøtting, Inger Fure. (2018). *Samtidskunst som samfunnsfag*. (Masteroppgåve). Universitet i Oslo, Oslo.

Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. D. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Mahrtdt, H. (2012). Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47, 193-205. Henta frå https://www.idunn.no/nft/2012/03/hannah_arendt_-_politisk_dannelse_og-reflekterende_doemmekr

Maurseth, A. B. (2012). Etterord. Jacques Rancière – en talsmann for likhet. I J. Rancière, *Sanselighetens politikk* (s. 67-92). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Opplæringslova.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse – estetiske fags bidrag i skolenes dannesperspektiv. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 124-144). Oslo: Universitetsforlaget.

Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter?* (Doktoravhandling). Statens Museum for Kunst & Roskilde Universitet.

Solhaug, Trond. (2012). Nasjon, medborgerskap og skolen. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Haugaløkken (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 9-26). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solhjell, D. (2009). *Kunstmuseet som læringsarena*. Oslo: Nasjonalmuseet.

Stray, J. H. (2011). *Demokrati pa timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Henta frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>