

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Bonsdorff, Pauline von

Title: Barndomens estetik och estetik i barndomen

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Finska Vetenskaps-Societeten—Suomen Tiedeseura 2019

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Bonsdorff, P. V. (2019). Barndomens estetik och estetik i barndomen. Sphinx, 2018-2019, 17-26.
<https://edition.fi/societasscientiarum/catalog/book/141>

BARNDOMENS ESTETIK OCH ESTETIK I BARNDOMEN

Föredrag hållet vid Finska Vetenskaps-Societetens
symposium om aktuell forskning den 21 maj 2018

av

PAULINE VON BONSDORFF

Barndomens estetik är ett nytt forskningsområde. Genom analyser av det estetiska tänkandets och handlandets betydelse i barn-
domen kastar den nytt ljus över den estetiska dimensionens
betydelse i människans liv överlag. Barndomens estetik utnyttjar
forskningsrön från empirisk forskning såsom spädbarnsforskning
(psykologi), interdisciplinär barndomsforskning och pedagogik.
Dessa diskuteras och syntetiseras med hjälp av tankemodeller och
begrepp från fenomenologisk filosofi, estetik och konstteori. I
artikeln presenterar jag några centrala frågor och begrepp inom
barndomens estetik mot bakgrund av estetikens traditioner.

Estetikens traditioner

Estetiken har traditionellt behandlat frågor om smak, estetiska
värden (t.ex. skönhet) samt konstfilosofi. Även om liknande
frågeställningar behandlades redan under antiken, var det Imma-
nuel Kant som i den avslutande delen av sin kritiska filosofi år
1790 (Kant 1990)¹ etablerade estetiken som delområde av filosofin.
Kärnan i Kants estetiska teori är “omdömeskraften”: ett specifikt
förhållningssätt, där objektet får framträda på sina egna villkor,
utan att underställas praktiska eller kunskapsmässiga intressen
och där våra mentala förmågor ingår i en “fri lek”. Några decennier
efter Kant gav G. W. F. Hegel (Hegel 1986)² sina föreläsningar i
konstfilosofi rubriken estetik, vilket medförde en begränsning av

estetiken till konstfilosofi, som kom att vara i ungefär ett och ett halvt sekel. På senare tid har estetikens område vidgats till att omfatta också miljöestetik och vardagslivets estetik. Men trots dessa nya landvinningar domineras estetikens fortfarande av analyser som utgår från betraktande och varseblivande av objekt. Det estetiska förhållningssättet framstår som passivt och mottagande snarare än aktivt och skapande. Och trots att själva termen estetik implicerar sinneserfarenhet har man inte fullt ut beaktat dess kroppsliga dimensioner.

Ändå är estetikens inte bara filosofi. Sedan slutet av 1800-talet har den filosofiska estetikens beledsagats av empirisk estetik, som med metoder från psykologi, antropologi, sociologi med flera vetenskaper till exempel sökt utröna huruvida det finns universella, allmänmänskliga estetiska ideal, eller undersökt konststilar eller smak i förhållande till samhälle, kultur och klass. Där den filosofiska och den empiriska estetikens i någon mån arbetat separat, har denna situation under de senaste decennierna förändrats genom forskning som strävar till att förena empiri och filosofi genom att undersöka konstens roll i människosläktets utveckling, eller de estetiska praktikernas betydelse i ontogensen (Dissanayake 1995 och 2000, Dutton 2009). Det är också här, inom vad jag ville kalla en icke-reduktiv naturalisering av estetikens, som man bäst kan förankra barndomens estetik.

Från barndomens estetik till estetik i barndomen

Hur passar barn och barndom in i estetikens? Spontant kan man tycka att de här ämnena inte borde vålla problem. Inom barndomens estetik kunde man tillämpa estetiska frågeställningar på barn och undersöka deras smak samt till exempel bilder, berättelser och sånger gjorda av barn.

Snart stöter man ändå på samma tänkesätt som marginaliserat barnet inom stora delar av forskningen, nämligen tanken att barnet saknar kapacitet för den komplicerade intellektuella verksamhet som försiggår inom konsten och som smakdommet förutsätter. I en viss bemärkelse är barnet "inte ännu" människa eller en mycket säregen människa. I likhet med de flesta humanistiska vetenskaper som studerar människan och hennes kultur har estetikens med andra ord på ettoreflekterat sätt tagit den vuxna människan som norm. "Människan" syftar i första hand på mogna och rationella, vuxna personer och i jämförelse med dem är barn, liksom andra "specialgrupper", en avvikelse. Kopplingen mellan estetik och barn bidrar därmed till att marginalisera båda. Så framstår t.ex. hos utvecklingspsykologen

Alison Gopnik (2009) den vuxna som en fokuserad, praktisk och kunskapsrik person – utrustad med ett betydligt fattigare estetiskt liv än det lilla barnet. Barndomens estetiska blomstring är ett utvecklingsskede; en stege vi kan sparka undan sedan vi klättrat upp till vetandets höjder, därifrån vi behärskar oss själva och världen.

Den barndomens estetik som jag arbetar med vänder på steken. Den utgår ifrån att ett estetiskt förhållningssätt är en fundamental del av vår mänsklighet. I mitt tidigare arbete inom miljöestetiken beskrev jag den estetiska erfarenheten som bestående av fyra komponenter: sinnlighet; känslighet (urskilningsförmåga); fantasi och värdering – där ett för alla dessa gemensamt, övergripande tema är gensvaret (von Bonsdorff 1998, 81–92).³ Den estetiska upplevelsen är därmed aldrig helt passiv eller mekanisk, utan innehåller ett aktivt svar på något som, i ordets fulla bemärkelse, tilltalar oss. Jag ville argumentera för att det estetiska förhållningssättet kan prägla vår tillvaro i olika grad, från marginellt till intensivt och genomgripande. Jag vill också föreslå att det inte handlar om ett inlärt förhållningssätt eller en valbar attityd, utan om en naturlig och given del av vad det är att vara människa. Det här betyder inte att det estetiska vore oberoende av kulturen. Tvärtom tar det form i situationer som vi föds in i och påverkar eller skapar tillsammans med andra.

En nödvändig metodologisk utgångspunkt vid studiet av barndomens estetik är att frigöra frågan om det estetiska från ett alltför starkt beroende av den filosofiska traditionen. Barn, speciellt de yngsta, varken har eller kan ha insikt i hur filosofer och teoretiker har beskrivit den estetiska erfarenheten eller vårt umgänge med konst. Också tanken om estetisk fostran som en invigning i kulturella praktiker är problematisk, om än inte i lika hög grad, och av liknande orsaker. Vill man ta barndomens estetik på allvar, så kan man inte utgå från konstfostran, hur tidigt den än må börja. Detta pekar mot just en naturalisering av estetiken, som till exempel inbegriper en kontinuitet mellan former av tidig växelverkan och konst.

En naturaliserad estetik innebär inte att man återför estetiska eller övriga värdefrågor till medfödda eller biologiska utgångspunkter och behov. Däremot ser naturaliseringen människan som en till sin natur kultur- och konstskapande varelse. Konstens eller de estetiska praktikernas funktioner handlar då till exempel om sammanhållning och kommunikation inom kulturer (Dissanayake 1995) eller om att odla föreställningsförmågan (fantasin), det vill säga förmågan att tänka sig det som inte är här utan annorstädes eller som inte existerar, men ger perspektiv på

vad som kunde finnas (Dutton 2009). Konsten framstår nu i kontinuitet med livet, som en kultivering av praktiker som också ingår i vardagen — från att berätta anekdoter till att skriva romaner, eller från att sjunga i duschen till att sjunga i kör till att sjunga på en operascen. Den naturaliserade estetiken finner också grogrund i nyare hjärnforskning, som tyder på att våra hjärnhalvor har en arbetsfördelning där den högra halvan fungerar på ett mer estetiskt, intuitivt och holistiskt sätt, medan den vänstra halvan arbetar mer analytiskt och rationellt (McGilchrist 2009).

Innan jag går närmare in på två centrala former av estetik i barndomen vill jag betona att det estetiska förhållningssättet är en existentiell nödvändighet särskilt i den tidiga barndomen. (Se von Bonsdorff 2015, 2017, 2018; Malloch and Trevarthen 2009; Merleau-Ponty 2001; Stern 1990, 2010.) En nyfödd, det vill säga en mycket ung människa, behärskar inte det verbala språket men kommunicerar med andra genom uttrycksfulla, multimodala gester. Hen har en begränsad erfarenhet och möter titt och tätt nya fenomen och situationer, där sammanhang uppstår och meningen inte är given, utan föds i situationen. Fantasin är en nödvändig del av det unga barnets experimentella liv. Å andra sidan utgör det existentiella perspektivet också ett tolkningsperspektiv som avviker från den klassiska utvecklingspsykologins separata stadier eller den överdrivet logiska syn på medvetandet som präglar en del av den nyare forskningen. I barndomens existentiella estetik är avsikten att — med beaktande av barnets situation som en jämförelsevis liten och ung person, beroende av andra, med ringa erfarenhet — reflektera över barnets handlingar, dess intentioner, mening, uttryck och form.

Estetisk kommunikation

I jämförelse med en vuxen saknar det nyfödda barnet språk och befinner sig i en värld som på många sätt är helt ny. Från livmoderns köttsliga och varma närhet har hen fötts till en värld där andra varelser och objekt rör sig som separata entiteter, och till och med moderns kropp, som är vår första omgivning, ibland avlägsnar sig.⁴ Att födas är en förändring som svårligen kan jämföras med någon annan.

Samtidigt skall man inte underskatta de kontinuiteter som kännetecknar övergången mellan fostrets och den nyföddas värld. Nyfödda kan särskilja sitt modersmål från andra språk, känna igen sin mammas röst och musik som de har hört i moderlivet. Det nyfödda barnet befinner sig i en bekant men annorlunda miljö — bekanta är också många av de lukter och rytmer som omger

barnet, och den egna kroppen som hen tidigare har kunnat utforska med händerna, men som nu framträder för ögonen. *Jag visste hur min fot känns, men nu kan jag se den.* Kroppsligheten utgör också en kontinuitet: den nyfödda trivs i famnen. Härifrån kan hen plira på omvärlden, öppna ögonen och sluta dem vilande mot rytmerna i en annan kropp.

Helt revolutionerande är den möjlighet till växelverkan med andra som öppnar sig efter födseln. Forskning om växelverkan mellan spädbarn och vuxna har visat att till och med prematurer kan delta i vokala dialoger. När den vuxne talar melodiskt till spädbarnet svarar hen med vokala inpass, som tillsammans med den vuxnes tal bildar korta melodier. Stephen Malloch och Colwyn Trevarthen (2009) kallar denna allmänmänskliga förmåga "kommunikativ musikalitet". Med beaktande av att spädbarns kommunikation i hög grad är multimodal, det vill säga utgör ett samspel av gester (hela kroppen, ansiktet, blicken) och vokaliseringar, kan man kalla denna kommunikation estetisk. Det handlar om att uttrycka och formulera känslor och behov tillsammans med en annan människa.

Den estetiska växelverkan med andra kan också ta sig uttryck genom ett utbyte och en lek med gester. Redan inom en timme efter födseln kan spädbarn reagera på en vuxens miner genom att upprepa samma min. I försök att förklara detta har man hänvisat till mekanismer i det centrala nervsystemet, som till exempel spegelneuronerna eller en medfödd hämningstendens (Meltzoff 2005). Problemet med dylika förklaringar är att de beskriver barnet och dess medvetande i mekanistiska termer, och bortser från vilja, intentioner och frihet.⁵ Spädbarn upprepar inte alltid vuxnas miner: det är inte fråga om mekaniska reaktioner. Den förklaringsmodell jag själv vill tala för utgår i stället från barnets vilja och beredskap till kommunikation. Som följande exempel visar, kan denna kommunikation utvecklas till en lek eller ritual, som det går att upprepa med variationer:

Jag höll en liten människa, knappt två veckor gammal, i famnen och vi tittade på varandra. Så räckte jag ut tungan. Hon gjorde samma sak efter en stund. Jag placerade min tunga i vänster mungipa. Hon placerade sin i sin högra mungipa (symmetriskt med min). Vi fortsatte en liten stund. Några dagar senare, när jag igen höll henne på samma sätt, initierade hon tungvisandet. Hon hade inte gjort det med andra människor. Hon kände igen mig som "tantan som man visar tungan med", och ville ta upp vår lek.

Att förklara detta som “fördröjd imitation” är betydligt mer långsökt än att utgå ifrån viljan att kommunicera. I Tibet visar man tungan när man hälsar, och många seder och vanor, särskilt när det gäller social växelverkan, har sin början i improvisationer, associationer och slumpmässigheter. Meningen är inte given på förhand, utan uppstår i situationen: i glädjen av att mötas som visar sig och består i det ömsesidiga gensvaret.

Spädbarn är ytterst känsliga för rätt tajmning i växelverkan med andra. Experiment där föräldern och barnet växelverkar i realtid via videoskrmar har visat, att redan en fördröjning av föräldrarnas miner och röst på en sekund skapar förvirring, frustration och uttråkning hos det lilla barnet, som av allt att döma upplever att föräldern inte är närvarande, inte *med* mig, inte *i* situationen. Detta kan jämföras med en vuxens upplevelse av att samtalspartnern inte “hör på”. I vardera fallet framstår partners inlägg som halvhjärtade.

Spädbarns intresse för ansikten är välkänt. Utgående från den ram som jag har presenterat handlar det mindre om ansiktets form än om dess levande uttryck. Liv är rörelse, och den tidiga tillvarons estetik är framför allt performativ och deltagande. Av de kännetecken på estetisk erfarenhet som jag nämnde tidigare är sinnlighet, känslighet och fantasi starkt närvarande. Spädbarnets glädje eller frustration manifesterar en direkt värdering av situationen. Och gensvaret — eller bristen på gensvar — genomtränger allt.

Fantasins fundament

Att spädbarnet inte ännu vet hur man hälsar — genom att höja handen, säga “morjens” eller visa tungan — innebär att hälsandet kommer att etableras genom de gester eller ord som de närstående använder. Meningen är inte given utan uppstår i gemensamma situationer, i gemensamt handlande (Reddy 2008; Merleau-Ponty 1992).⁶ Hos det något äldre barnet visar sig andra sidor av bristande kunskap om vuxenvärldens föreställningar.

I sin bok om barns fantasivänner beskriver Marjorie Taylor (1999) en liten pojke, som frågade sin pappa om det i själva verket är han som är julgubben. På faderns generade medgivande (man skall inte lura barn) fortsatte den förlåtande sonen med att fråga samma sak om påskharen, och sedan om tandfén. Den sista frågan gällde om pappan också är gud. Oberoende av vår tro demonstrerar historien att barnet inte har någon möjlighet att bedöma den status som olika berättelser har: vad som är lek och påhitt, och vad som eventuellt skall tas på allvar eller till och med utgör ett kulturellt fundament.

I stället för att representera avvikelser från den föregivet riktiga verkligheten ger fantasin byggstenar för jaget och världen, som till en väsentlig del byggs upp och består i relationer till andra människor. Fantasins domän handlar om mycket annat än sant och falskt; den ger också möjligheter att framföra saker indirekt, inte minst i den relativt maktlösa position där barn ofta befinner sig.

Ett annat exempel handlar om en treåring som hade en fantasiponny. Medvetna om barnets stora intresse för hästar hade föräldrarna beslutat att åka till ett hästevenemang med honom. Men pojken blev sur, och när föräldrarna undrade vad som var fel svarade han, att ponnyn hade andra planer och kunde inte komma. I stället för att förklara detta genom att barnets fantasi "skenade iväg" med honom, och ledde till oönskade konsekvenser (att bli ledsen) kan man se barnets inlägg som en protest mot sin maktlösa position. Kanske han var mitt uppe i något som föräldrarna avbröt genom att vilja föra honom till ett ställe som de hade beslutat borde roa honom. Kanske detta hade hänt förr. Att operera med parallella världar kan handla om att försöka justera vardagslivets orättvisor eller åtminstone temporärt, eller i tanken, förändra sin position.

Barns lek är ett utövande av och en övning i fantasi, en kapacitet som är av avgörande betydelse för förändring och nya idéer på vilket område som helst. I lek och fantasi skapar vi oss själva och vår värld, inte som ensammytologi utan i samspel med andra, och med det motstånd de bjuder på. Det här gäller barn likaväl som vuxna. Det speciella med estetiken i barndomen är inte att den är väsensskild från estetiken i det vuxna livet, utan snarare att den av flera orsaker är så dominerande. Den vuxna världen är mer etablerad, med andra ord också mer stagnerad i sina grundläggande strukturer.

Men också om ingen artskillnad finns, är gradskillnaden betydande. I sin distinktion av begreppen estetisk och konstnärlig beklagade John Dewey att vi saknar ett begrepp som förenar dessa två sidor (1980, 46). Jag har introducerat "estetiskt handlande" (*aesthetic agency*) för att råda bot på bristen och göra rättvisa åt barns estetiska liv (von Bonsdorff 2018, 129). För det första förhåller sig barn på ett fritt och medskapande sätt till berättelser, bilder och andra estetiska objekt: i stället för att respektera verket som avslutat kan de fortsätta och utvidga verkets värld genom egna tillägg. För det andra är barns estetik i grunden multimodal, vilket kan sammanhålla med att fantasins värld är grundläggande i förhållande till de bilder, sånger eller berättelser som hänför sig till den. För det tredje är barns estetiska handlande intersubjektivt

eller socialt snarare än individuellt. Sammantaget leder detta till en dynamisk och performativ estetik, en estetik av rytmer, förändring och rörelse snarare än statiska objekt, och till deltagande och medskapande framom passivt betraktande.

Avslutningsvis

I det föregående har jag tagit upp några centrala frågor inom barndomens estetik, väl medveten om att de bara utgör en del av vad den kan handla om.

Barndomens estetik understryker en dimension som är viktig genom hela livet, både för individen och samhället. I en kultur som i hög grad har betonat det rationella tänkandet fyller estetiken en funktion genom att fästa uppmärksamhet vid och analysera vår sinnliga, fantasifulla, expressiva och känslomässiga sida – men också vår förmåga till utopiskt tänkande, till att gå utöver det givna och självklara. Det handlar om att erkänna barns och barndomens skapande särart, och en dimension som är nödvändig för var och en.

I förhållande till estetikens traditionella frågeställningar belyser barndomens estetik sinnligheten, kroppsligheten och intersubjektiviteten på nya sätt. Kommunikation är till exempel inte bara utbyte eller överföring utan också delande: att vara i samma situation och ha samma känsla. I stället för att handla om individens förhållande till ett verk eller ett objekt, handlar estetiken här om sociala samspel i en dynamisk värld, där föreställning och realitet griper in i varandra.

Den kombination av olika slag av forskning, med olika metodologiska grepp, som barndomens estetik måste bygga på, utgör en fruktbar utgångspunkt och en utmaning. Det estetiska och existentiella perspektivet är ett val och en tolkningsram, som kan kontrasteras mot den renodlade men också utarmade rationalitet som "datoriseringen" av medvetandet utgör. I jämförelse med det senare öppnar det estetiska perspektivet en möjlighet att förstå också det helt lilla barnet som individ och människa: en varelse med vilja, valfrihet, personlighet och humor.

Referenser

- ¹ Översatt till svenska 2003 (*Kritik av omdömeskraften*) och till finska 2018 (*Arvostelukyvyn kritiikki*).
- ² Översatt till svenska 2005. Föreläsningarna utgavs postumt av Hegels elev H. G. Hotho, vars redaktionsarbete har kritiserats.

- 3 Jag stödde mig bland annat på filosoferna John Dewey och Maurice Merleau-Ponty, som var på sitt sätt betonade kontinuiteten mellan liv och konst, där den estetiska dimensionen utgör den gemensamma underströmmen.
- 4 Merleau-Pontys sena filosofi, där han utvecklar tanken om subjektet och världen som "kött", är här relevant på ett helt eget och uppenbart sätt; Merleau-Ponty 1964.
- 5 Kritiker har hänvisat till den "datorisering" av medvetandet som detta innebär; t.ex. Stock 2011.
- 6 Hos vardera framstår intersubjektiviteten som mera grundläggande än det separata jag som västerländska tänkare ofta tar för givet.

Litteratur

- von Bonsdorff, Pauline 1998. *The Human Habitat. Aesthetic and Axiological Perspectives*. Lahti: International Institute of Applied Aesthetics.
- von Bonsdorff, Pauline 2015. 'Emotion and language in Merleau-Ponty', in Ulrike M. Lüdtke, ed., *Emotion in Language*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company 2015, 99–112.
- von Bonsdorff, Pauline 2017. 'Transformations of the everyday: the social aesthetics of childhood', in Sebastian Schinkel and Ina Herrman, eds., *Ästhetiken in Kindheit und Jugend*, Bielefeld: transcript, 319–333.
- von Bonsdorff, Pauline 2018. 'Children's aesthetic agency: the pleasures and power of imagination', in Jonathan Delafield-Butt, Aline-Wendy Dunlop and Colwyn Trevarthen, eds., *The Child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children*. Oxford: Oxford University Press, 126–138.
- Dewey, John 1980/1934. *Art as Experience*. New York: Perigree.
- Dissanayake, Ellen 1995/1992. *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why*. Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, Ellen 2000. *Art and Intimacy. How the Arts Began*, Seattle: University of Washington Press
- Dutton, Denis 2009. *The Art Instinct. Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. New York: Bloomsbury.
- Hegel, G.W.F 1986/1835. *Vorlesungen über die Ästhetik I*. Berlin: Suhrkamp.
- Gopnik, Alison 2009. *The Philosophical Baby. What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Kant, Immanuel 1990/1790. *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- Malloch, Stephen and Colwyn Trevarthen, eds. 2009. *Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship*, Oxford: Oxford University Press.
- McGilchrist, Iain 2009. *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven, CT / London: Yale University Press.
- Meltzoff, Andrew N. 2005. 'Imitation and Other Minds. The "Like Me" Hypothesis' in S. Hurley and N. Chater, eds., *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Vol. 2). Cambridge MA: The MIT Press, 55–77.
- Merleau-Ponty, Maurice 1964. *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice 1992/1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, Maurice 2001. *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949–1952*. Paris: Verdier
- Reddy, Vasudevi 2008. *How Children Know Minds*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Stern, Daniel N. 1990. *Diary of a Baby*. New York: Basic Books.
- Stern, Daniel N. 2010. *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Stock, Kathleen 2011. 'Unpacking the Boxes. The cognitive theory of imagination and aesthetics,' in E. Schellekens and P. Goldie eds., *The Aesthetic Mind. Philosophy and Psychology*. Oxford University Press, 268–282.
- Taylor, Marjorie 1999. *Imaginary Companions and the Children Who Create Them*. New York: Oxford University Press.