

Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv

Christian Wideberg

En doktorsavhandling i forskningsämnet
Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för
forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för
utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.
Doktorsavhandling nummer 10

ArtMonitor avhandling nr 26
Serien ArtMonitor ges ut av
Nämnden för Konstnärligt Utvecklingsarbete
vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Adress:

Art Monitor
Göteborgs universitet
Konstnärliga fakultetskansliet
Box 141
405 30 Göteborg
www.konst.gu.se

Tryck: Intellecta Infolog AB, Källered 2011
Formgivning: Sara Lund, Reform Scandinavia AB
Foton omslag: © Renata Francescon
© Christian Wideberg 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv

Christian Wideberg

Konsthögskolan Valand vid Göteborgs universitet

Innehåll

TACK	7
ABSTRACT	9
INTRODUKTION	13
Syfte och frågeställning	18
Avhandlingens disposition	18
<i>Del ett: Att se bakåt för att ro framåt</i>	21
ATELJÉSAMTALET I ETT HISTORISKT PERSPEKTIV	21
Florens	21
Frankrike	28
Bauhaus	33
Black Mountain College	38
Yale University	39
Sverige	40
Synpunkter på ateljésamtal idag	50
TIDIGARE FORSKNING	57
<i>Del två: But it Takes Two to Tango</i>	61
ATELJÉSAMTALEN	61
Ateljésamtal 18	62
Sammanfattning	62
Samtalet	62
Samtalets struktur	73
Ateljésamtal 6	75
Sammanfattning	75
Samtalet	75
Samtalets struktur	85
Ateljésamtal 1	86
Sammanfattning	86
Samtalet	87
Samtalets struktur	93

Ateljésamtal 2	94
Sammanfattning	94
Samtalet	94
Samtalets struktur	97
Ateljésamtal 8	97
Sammanfattning	97
Samtalet	97
Samtalets struktur	105
Ateljésamtal 9	106
Sammanfattning	106
Samtalet	106
Samtalets struktur	117
KRITISK REFLEKTION	119
<i>Del tre: Kunskapens rötter är bittra, men dess frukter ljuva.</i>	125
TEORETISK DISKUSSION	125
En etisk och en estetisk utmaning	126
På och över tröskeln till ateljén	128
Innehållet i ordet bildning	129
Bildningens utmaning	136
Det allmänna och det särskilda	138
Ateljésamtalets utmaning	139
Bildningens osäkra rum	141
METODREFLEKTION	147
Forskningsansats	149
Datainsamling	151
Ateljésamtal	151
Fältforskning	156
Intervjuer	156
Naturligt förekommande samtal	157
En lärares loggbok	157
En fenomenologisk hermeneutisk forskningsmetod	158
Etiska överväganden	161
Validitet	164

AVSLUTANDE REFLEKTIONER	165
Fortsatt forskning	171
ENGLISH SUMMARY	173
Introduction and aim	173
Method, realisation and analysis	176
Result	178
Continued research	181
References to the English summary	181
Appendix I Datauppställning för studien	195
Appendix II Ateljésamtal	197
Appendix III Intervjufrågan och hela svaret från intervjuutdrag som det hänvisas till i avhandlingen	252
Appendix IV Medgivande till deltagande i studien	255

Tack

Tack till min handledare, Anders Lindseth, professor i praktisk filosofi vid Universitetet i Nordland, Norge, och Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK) vid Göteborgs universitet, för en ständigt engagerad, djupt kunnig, personlig och generöst inspirerande handledning.

Tack till Bengt Olof Johansson, som med sin omfattande kunskap intresserat sig för min forskning, och genom åren, från då han som professor i Fri konst vid Konsthögskolan Valand, öppnat många dörrar som möjliggjort avhandlingens genomförande.

Tack till konstnärerna Mats Ahlgren, framlidne Maria Bjurestam, Nina Bondesson, Ewa Brodin, Birger Boman, Magnus Bårtås, Anna Carlson, Ann Edholm, Jennifer Forsberg, Olof Glemme, Madan Lal Gupta, Marie Holmgren, Sunjay Kumar, Patrick Nilsson, Mija Renström, Meira Ahmemuli, Johan Scott, Abhimanue Vadakkot Govindan och Katarina Winberg Andersson, för deras stöd för mitt arbete och för värdefulla kommentarer kring de frågor som upptas av min avhandling.

Tack till Oddvar Anfinset, specialist i klinisk psykologi, Jan Bengtsson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, Silwa Claesson, docent i pedagogik vid Göteborgs universitet, Leslie Johnson, högskolerektor, Konsthögskolan Valand, Göteborgs universitet, Finn Thorbjørn Hansen, docent i pedagogik, Danmarks Pedagogiske Universitet i Århus, Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Göteborgs

universitet och Tom Sandqvist, professor i den moderna konstens teori och idé-historia vid Konstfack i Stockholm, som alla bidragit med värdefulla synpunkter.

Tack till Robert Andersson för hjälp med transkriberingar, Marie-Louise Arvidsson för korrekturläsning, Lynn Preston Odengård och Chris Vicini för hjälp med den engelska översättningen, personalen vid Universitetsbiblioteket i Göteborg, Konstfacks bibliotek och Kungliga Konsthögskolans bibliotek i Stockholm.

Genom ekonomiskt stöd från Helge Ax:son Johnsons Stiftelse, Wilhelm och Martina Lundgrens Vetenskapsfond, Adlerbertska Stipendiestiftelsen, Stiftelsen Paul och Marie Berghaus Donationsfond, Knut och Alice Wallenbergs Stiftelse, Kungliga Hvitfeldska Stiftelsen och Stipendiestiftelsen för Studier av Japanskt Samhällsliv, har värdefulla impulser tillkommit min forskningsprocess.

Jag vill även visa min uppskattning för de möjligheter som givits till värdefulla informella samtal i samband med att jag inbjudits att träffa lärare och studenter vid Högskolan för Design och Konsthantverk (HDK) vid Göteborgs universitet, Göteborgs Konstskola, Dómen Konstskola, Högskolan för Fotografi (HFF) vid Göteborgs universitet, Konstfack i Stockholm, Art College i Göteborg och Dramatiska Institutet i Stockholm.

Jag har hittills nämnt de som varit involverade i arbetet med avhandlingen, utan att nämna något om den person som varit allra viktigast för avhandlingens tillkomst. Jag menar då min hustru och livskamrat Renata Francescon. Renata har gjort mitt avhandlingarbete än intressantare och inspirerande att genomföra.

Likväl värdefulla kommentarer från olika håll är det till syvende och sist mitt eget arbete som här föreligger, och det är också jag ensam som ska hållas ansvarig för slutligt innehåll och process när punkt sätts.

Abstract

Title: Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv

English Title: The Challenge of Studio Critiques – A Perspective of Growth

(German: *Bildung*)

Language: Swedish with an English summary

Keywords: *Bildung*, Educational Science, Fine Arts, Growth, Higher Education, Phenomenological Hermeneutical Method, Studio Art, Studio Critiques, Supervision

ISBN: 978-91-978477-5-9

The present study is in the field of Educational Science and is an investigation of the studio critiques i.e. the teacher/student studio interactions that take place as part of two higher education programmes in the Fine Arts in Sweden; these are the three-year Bachelor of Fine Arts programme and the two-year Master of Fine Arts programme.

The aim of the dissertation is to find out what is essentially important in a studio critique, to understand its context and integrity, as well as to examine how a teacher captures the opportunities and challenges that occur within the force field of the student's intention, of his or her idea and his or her formal knowledge.

A phenomenological hermeneutical method is applied as the method of inquiry in the study, where several different collecting methods are used to gather

empirical data. An historical overview, transcribed interviews, a log book and studio critiques make up the narrative text data, which have both practical and scientific relevance.

The core theme of the studio critique is to challenge the quality of the student's artistic expression, thus contributing to involving him or her in a process of growth; this process embraces the potential of the studio critique to nurture and attain quality, which is the main result of the study.

Studio critiques are complex and interwoven interactions of two kinds: 1) interactions where the teacher and the student seek common ground in a mutual process of understanding and accord, and 2) interactions where the integration of intention and quality is strived for. In his or her role as supervisor, the teacher aims at finding the point of interface between the student's intention and the material qualities of his or her work. Ultimately the goal of this form of growth (German: *Bildung*) is to maximise student potential, thus enabling him or her to develop the full range of his or her talents. When the main topic for the studio critique is found, another interaction begins. This process addresses the challenge of integrating concept and material, the ultimate goal of which must be a seamless fusion of the two if the finished work is to possess sublime qualities. One can regard the studio critique as a process where the student reaches a deeper knowledge of self and his or her artistic goals, where subjective and creative impulses are essential for the developmental growth of this form of living knowledge.

Centre for Educational Science and Teacher Research, CUL
Graduate school in educational science
Doctoral thesis number 10

In 2004 the University of Gothenburg established the Centre for Educational Science and Teacher Research (CUL). CUL aims to promote and support research and third-cycle studies linked to the teaching profession and the teacher training programme. The graduate school is an interfaculty initiative carried out jointly by the Faculties involved in the teacher training programme at the University of Gothenburg and in cooperation with municipalities, school governing bodies and university colleges.

www.cul.gu.se

Introduktion

Vid programmen Fri konst på de fem konsthögskolorna i Sverige har studenterna sina egna ateljéer under utbildningen. Att det förhåller sig på detta sätt kan ses bejaka en föreställning om konstnären med ett starkt individuellt och personligt ansvar. Föreliggande avhandling handlar om de samtal som lärare har med studenter på programmen Fri Konst vid svenska konsthögskolor. Det som upptar avhandlingen har särskild och omedelbar relevans för andra konstnärligt praktiska program inom universitet och högskolor där liknande samtal förs i verkstäder och vid studentens arbetsbord, men även som en generell relevans för utbildningar där handledning utgör en väsentlig del i en utvecklingsprocess.

Hösten år 2009 fick jag tillfälle att leda en workshop för masterstudenter inom det bildkonstnärliga utbildningsområdet. Gemensamt för deltagarna var att de alla förstått att det oftast behövs ett »brödjobb« för att klara sitt konstnärskap efter utbildning. Jag skriver »brödjobb« eftersom det viktigaste för dessa studenter är det egna konstnärskapet och att brödjobbet i första hand ses som en nödvändigt kompletterande inkomst. Därmed inte sagt att ett sådant arbete inte kan växa ut och även ge en personlig tillfredsställelse. Det kan vara arbete som lärare vid de förberedande konstskolorna, i studiecirklar eller vid universitetens konstnärliga program. Workshopens deltagare fick i uppgift att genomföra och efteråt skriftligt

reflektera över ett par ateljésamtal med studenter i lägre årskurser. En av deltagarna rapporterar från ett sådant ateljésamtal:

Samtalet började trögt. Det var svårt att få grepp om de bilder XX hade med sig. Mycket därför att XX inte gav så mycket information om bilderna. Men efter en stund av ganska tafatta frågor från min sida öppnade sig samtalet och det började flyta på. Det var när vi kom in på referenser och utbildningen som samtalet började komma igång på riktigt. Då kändes det som att diskussionerna hamnade på rätt spår och vi började samtala om frågor som vi båda tycktes intresserade av. Till skillnad från mitt förra ateljésamtal med en annan student fanns här inte samma igenkänning i konstnärlig metod och praktik. Men i detta fanns också en möjlighet till utveckling av diskussionen. Det var när vi båda outtalat förstod vad och hur vi tänkte som vi fick igång en intressant dialog. Jag kände att detta ateljésamtal var en smula svårare än det föregående. Mycket för att XX inte var lika talför. Jag fick anstränga mig den första kvarten innan samtalet öppnade upp och vi kom igång. Detta ateljésamtal fick mig att tänka efter hur man hela tiden måste försöka att hitta något av gemensamt intresse för att få samtalet att fungera. För mig är det nog det som är det viktigaste för att kunna föra diskussionen framåt. Sammanfattningsvis tyckte jag att det var ett givande ateljésamtal trots vissa problem. Jag är nöjd med min insats eftersom samtalet aldrig stannade upp. Trots en bitvis tröghet löstes knutarna till sist upp och vi kom fram till intressanta slutsatser.

Om den citerade studenten efter utbildning får sin tilläggsinkomst från det konstnärliga utbildningsområdet, delar hon villkor med det absoluta flertalet lärare inom området: De saknar formell lärarutbildning, men undervisar med olika framgång inom det konstnärliga utbildningsområdet. Särskilt intressant är den ovan citerade deltagarens anmärkning om »att försöka hitta något av gemensamt intresse« för en dialog som kan engagera samtalets båda parter. Som jag senare i föreliggande avhandling ska uppmärksamma är jakten på detta gemensamma något som föregår, och är en förutsättning, för en dialog som kan leda till en integrering av studentens intention med de kvaliteter hon använder för sitt uttryck.

Att undervisa är för de flesta konstnärer en traderad kunskap förmedlad genom praktik, och kan härledas bakåt mot upplevelser från egen tid vid konsthögskolan.

Antingen att de har positiva förebilder att ta efter, eller att de för sin praktik gör tvärtemot sina negativa erfarenheter. Det kan betyda att lärarens hållning kan förstås mot bakgrund av ett i viss utsträckning oreflekterat, naturligt införlivande av värderingar och attityder till sin egen undervisning.

Lärare som undervisar vid programmen Fri konst delar bakgrund i ytterligare ett avseende. De verkar i en tradition som kan följas bakåt till lärarna vid de italienska renässansakademierna, över till de franska, via de experimentella konstskolorna som *Bauhaus* och *Black Mountain College*, till *Yale University* och fram till vår tids konsthögskolor. Konstnärer med olika bakgrund har i århundraden med varierad framgång undervisat vid dessa institutioner, med varje tids olika regleringar, hierarkier, ideal, konstbegrepp, tekniker, metoder och så vidare, som utgångspunkt. De har på olika sätt varit inblandade i flera av århundradens stora konstnärskap. Till skillnad från flera andra läraryrken, verksamma inom universitetet och med en förankring i forskningsbaserad vetande, har den kunskap som kommer till uttryck i handling inom det bildkonstnärliga utbildningsområdet i högre utsträckning en motsvarande kunskap baserad i traditionen, vanor och personliga erfarenheter.

Betraktar vi ateljésamtalen utifrån, har den psykologiska och pedagogiska forskningen mycket att säga om förhållningssätt, samtalsfunktioner och det som deltagarna generellt kan göra i ett samtal. Men för att kunna säga något giltigt om vad ateljésamtalen specifikt handlar om, inte endast om vad som görs i samtalet av samtalsmetoder och annat, måste samtalen förstås inifrån och ut. Det är konstnärens erfarenheter som har präglat och fortfarande präglar undervisningens innehåll och metoder. Det är till denna erfarenhet denna studie går. Genom en fenomenologisk hermeneutisk forskningsansats och metod utvecklar jag ett inifrånperspektiv för vad läraren och studenten själva uppfattar som grundläggande betydelsefullt i samtalen, men som de inte omedelbart och inte alltid utan vidare kan formulera i ord för vad det handlar om. Ett resultat i avhandlingen är att jag arbetat fram vad som är implicit väsentligt och som kan sägas stå på spel i ateljésamtalen. Läraren har i sitt arbete att förmedla kunskap kring konstnärliga processer, metoder, gestaltning, traditioner, konst- och idéhistoria, konstteori, material och tekniker, utställningsbyggande, ljussättning och mycket annat. Men hon har även att förhålla sig till studenternas bakgrund, meningsskapande, idéer och uppslag. I ateljésamtalet ryms fragment av allt detta. Föreliggande studies metodiska närhet till ateljésamtalet kan synliggöra, ge tillskott och även förstärka ateljésamtalets ställning som en komplex och betydelsefull del av utbildningen till konstnär. Den franske filmregissören Robert Bresson (1901–1999) skriver i *Anteckningar om filmkonsten 1950–1958*: »De

idéer man fått genom läsning förblir alltid bokidéer. Gå direkt till personer och föremål!«. Avhandlingens innehåll har till en del antagit Bressons uppmaning. Forskning är att ge exempel och genom en rad ateljésamtal vid programmen Fri konst ges läsaren här en möjlighet att komma nära det som i vår samtid kan hända i ateljésamtalen. Förhoppningsvis kan studien leda mot att vi bättre kan förstå, inte bara *vad* som händer i ett ateljésamtal, utan också *varför* det händer.

Då jag påbörjade avhandlingsarbetet var det framförallt i en önskan om att komma intill ett av de få utbildningsområden där samtalet har en central och i huvudsak oomtvistad plats som kunskapsform. Jag såg det som en utmaning att komma som en outsider för att försöka förstå något från insidan. Att jag valde programmen Fri konst var att jag där sedan tidigare hade ett kontaktnät som kunde ge mig en inledande tillgång till fältet. Från dessa kontakter bar jag med mig att det inom det konstnärliga utbildningsområdet sällan talas i didaktiska termer, och att sätten att undervisa på inte överensstämmer med de traditionella sätten att beskriva undervisning på, i ett Vad, Hur och Varför. Vad är det områdets aktörer bygger sin undervisning på? Vad är det för perspektiv som lyfts in i områdets strukturer och praktiska intressen? Det är frågor som i olika utsträckning besvaras i föreliggande studie. Tidigt förstod jag att undersökningen behövde gå vägen över utövarna själva, att gå till deras erfarenhet och underordna teorin till erfarenheten.

Likväl att ateljésamtalet har en lång tradition att luta sig mot, och att ateljésamtalet även har en stark ställning i vår tids konstnärsutbildning, ryms ateljésamtalet inom ett till stora delar obearbetat forskningsområde, såväl nationellt som internationellt. Lärarnas arbete har inte i någon egentlig mening blivit intellektualiserat och tillgängliggjort för andra utanför konsthögskolorna. Det gör det forskningsmässigt extra intressant att ge sig in i detta område. För vardagens undervisning på en konsthögskola kan gälla att den fungerar väl även om den inte är teoretiserad och särskilt reflekterad. Men att respektera ateljésamtalet som en särskilt viktig arena och att medvetet söka utveckla sin egen lärarskicklighet, är något positivt för utbildningen.

Den forskning som dominerar inom fältet har historisk och konstvetenskaplig prägel. Föreliggande studie är inte en forskning med konstvetenskapliga pretentioner och referenser. Den finner i första hand sin plats inom en filosofisk och utbildningsvetenskaplig kontext. De delar av avhandlingen som refererar till konsthistoria och konstteori är ett försök från min sida att ge ateljésamtalet ett sammanhang för studiens frågeställning. Den historiska översikten beskriver hur förståelsen av konstverket, som ett objekt att förstå, kommit att förändras mot en förståelse av konst-

verket som en form av interaktion, till att idag allt oftare bjuda in betraktaren att använda konstnärens inramning som en scen för att skapa sin egen erfarenhet. En sådan utveckling beskriver också att ett verk kan ha olika mycket fysisk massa och att det inte är sällan som det står fram som helt eller till en del immateriellt. För studenten kan det länge vara en öppen fråga, och ta många olika vägar, hur dennes idé gestaltas. Det kan saknas ett rent fysiskt arbete att prata om då läraren besöker studenten i ateljén. Ateljésamtalen kan därför under en tid komma att kretsa kring ett uppslag, en intention eller en process med en latent riktning, där studenten pratar om hur denne vill att ett arbete ska uppfattas och vilka frågor det ställer. Senare kan även en sådan process bli en del av verket, som en form av tänkande.

Det perspektiv jag arbetat fram i avhandlingen, är i sin grundläggande betydelse en fråga om *bildning* – samtidigt *allmän* som *personlig* bildning. Även om ordet *bildning* inte förekommer hos lärarna och studenterna i studiens data, påvisar jag i avhandlingen hur ateljésamtalen kan förstås i ljuset av ett bildningsbegrepp för det konstnärliga området.

Det finns ett behov inom det konstnärliga utbildningsområdet att beskriva och förstå sig som forskningsbaserad utan att akademiseringen går ut över den konstnärliga praktikens kvaliteter och undervisningsformer. Likväl att min avhandling inte specifikt diskuterar *Research Based Artistic Practice* (Biggs & Büchler, 2011), *Art Practice Based Research* och *Research by Design* (MacLeod & Holdridge, 2005), där konstnärer undersöker en praktik och en kunskapsutveckling i ett förstapersonsperspektiv, vill jag se min studie som ett bidrag till en diskussion om de forskningsbaserade undervisningsformer som kan användas vid universitetens konstnärliga utbildningar. För att *Research Based Artistic Practice* vid den konstnärliga forskarutbildningen ska kunna knyta an till grundutbildningsprogrammen kan föreliggande avhandling ytterligare öka förståelsen för vad som är det underliggande temat i den utvecklingsprocess som programmets studenter genomgår, och vars konstnärliga skapande är att betraktas som en kunskapsproduktion.

De frågor som undersöks i föreliggande avhandling har en vidsträckt, men även specifik relevans för andra utbildningar och verksamheter där handledning förekommer som en viktig del i en utvecklingsprocess. Inte i första hand som utbildningsåtgärder (metod, verktyg, etcetera), utan som bildning, att de ingår i en konstnärlig bildningsprocess, där läraren förväntas att gå i dialog med den som själv utgör grunden för det konstnärliga skapandet, nämligen studenten. Likväl att jag inte själv är konstnär, utan pedagog, och primärt i avhandlingen ser på vad som sker i ateljésamtalen med en outsiders-blick, är syftet att med ateljésamtalens tre

hållpunkter (läraren, studenten och verket) få ett inifrånperspektiv i *spel* (ty. *Spiel*, se Gadamer, 1997, s. 83) via studiens fenomenologisk hermeneutiska tillgång.

Min fältforskning, där jag intervjuat eller haft naturligt förekommande samtal med lärare, observerat, spelat in, gjort anteckningar och annat, har i första hand haft syftet att ge bakgrundsstöd för min förståelse av ateljésamtalen. Jag har i *Appendix III* tagit med kortare utdrag från de intervjuer som jag i avhandlingen hänvisar till. Det är ateljésamtalen som är studiens empiriska material och som jag lagt huvudsaklig vikt vid. Det är ur dessa jag drar fram ett resultat med hjälp av studiens fenomenologisk hermeneutiska metod. Jag analyserar ateljésamtalen fenomenologiskt heremeneutiskt och säger inledningsvis i strukturanalysen sammanfattande något om vad varje enskilt samtal huvudsakligen rör sig om, för att därefter dela in samtalen i samtalsenheter, som analyseras och översiktligt sorteras tematiskt.

Syfte och frågeställning

Då *studiens syfte* i första hand är att undersöka vad ateljésamtalet väsentligen handlar om, vad dess underliggande tema är, faller det sig mot en sådan bakgrund naturligt att även försöka säga något om hur den konstnärliga forskningen kan hitta en relevant plats i grundutbildningens individuellt riktade undervisning. Studiens huvudfrågeställning är:

- Vad är den konstnärliga utmaningen i ateljésamtalet?
- Hur ingår ateljésamtalet i konstskapandet?
- Hur kan man i grundutbildningen lägga en grund för den konstnärliga forskningens reflektion över konstskapandet som ett kunskapsskapande?

För att belysa denna tredelade och överordnade frågeställning ställer jag *ytterligare två frågor*:

- Hur förhåller sig läraren till studentens erfarenheter, intressen, värderingar och meningsskapande?
- Hur diskuteras material, idé, process och gestaltning?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är disponerad i tre delar med sammanlagt sex kapitel. *Del ett* består av *Kapitel 1*. I kapitlet ges en utvidgad, men fortfarande översiktlig skiss för ateljésamtalet i ett historiskt perspektiv. »För att kunna ro framåt måste man ta sikte bakåt«,

säger en av studiens intervjuade professorer (Professor II, 24 februari 2006). Översikten beskriver en del av detta »bakåt« och leder så småningom, i samma kapitel, fram till en beskrivning av dagens ateljésamtal på programmen Fri konst. *Del två* består av två kapitel. *Kapitel 2* som orienterar aktuellt forskningsläge. Kapitlet är kort och speglar i det avseendet att studiens forskningsområde är otillräckligt bearbetat. *Kapitel 3* redovisar resultat i sex ateljésamtal med strukturanalyser. Kapitlet avslutas med en kritisk reflektion av de redovisade resultaten. *Del tre* består av två kapitel. *Kapitel 4* diskuterar resultaten teoretiskt. I *Kapitel 5* övervägs studiens fenomenologisk hermeneutiska metod, dess utsträckning, validitet, etiska aspekter och annat. Kapitlets rubrik, *Metodreflektion*, signalerar att jag induktivt i forskningsprocessen dragit fram studiens resultat direkt från datans ateljésamtal; att resultaten har hämtats upp och ur min data, och att det således senare i processen finns anledning att ge plats åt att reflektera metoden. *Kapitel 6* avslutar avhandlingen, men pekar också framåt mot vidare forskningsfrågor. I *Apendix II* kan läsaren ta del av övriga ateljésamtal som ingår i studiens datamaterial. I *Apendix III* finns utdrag ifrån de intervjuer jag refererar till i avhandlingen.

Del ett: Att se bakåt för att ro framåt

KAPITEL 1

Ateljésamtalet i ett historiskt perspektiv

Vid landets konsthögskolor har programmen Fri konst en månghundraårig tradition att luta sig mot. Där är den konstnärliga praktiken kärna och utgångspunkt. Vid tiden för mitt samlande av undersökningens data, minns en av professorerna (Professor II, 24 februari 2006) en fras från sin egen utbildningstid: »För att kunna ro framåt måste man ta sikte bakåt«. Den historiska översikten kan belysa vilken plats utbildningen till konstnärer har haft, vilken status den getts, och vad som har betonats i undervisningen. Med bred penna tecknar jag i följande historiska översikt en del av detta »bakåt«. Det leder så småningom i kapitlet fram till en beskrivning av dagens ateljésamtal på programmen Fri konst.

Florens

Vi vet idag inte mycket om hur konstnärer i det antika Grekland utbildades i måleri, skulpterande och stenhuggeri. Färdigheter tränades utanför det traditionella utbildningssystemet, i workshops planerade och hållna av hantverksfamiljer. Formen var

hierarkisk, med en mästare. Mot en sådan bakgrund kan vi anta att även utbildningen var organiserad efter liknande mönster; originalitet och kreativitet fick stå tillbaka för teknik. Viktigt var symmetri, funktion och igenkännande.

Under det tidiga 1400-talet väcktes nya tankar inom konsten. Eller som Leonardo da Vinci (1957, s. 10) uttrycker det: »Människor nöjde sig inte längre med det övernaturliga, oköttsliga prålet av guld och silver på bysantinska ikoner, med abstrakta mönster som representerade personerna i det nya testamentet« (min övers.). Även om religionen fortfarande utgjorde huvudtema och inspiration, började konstnärer allt oftare under 1400-talets senare hälft »kärleksfullt omfamna naturen« (i Vasaris förord, 2006). Konstnärlig verksamhet hade länge framförallt identifierats som hantverk, inte annorlunda än att vara verksam som bokbindare eller båtbyggare.

Den kraftiga ekonomiska tillväxten under högmedeltiden var en viktig drivkraft bakom renässansens utbildningsexpansion då efterfrågan inom arkitektur, konst och utsmyckning ökade. Litteraturen och naturvetenskapen kom vid sidan av religionen att förse skulptörer och målare med motiv, och målarens kunskaper om anatomi och proportioner i tecknandet togs i tjänst av den medicinska vetenskapen (undervisningen i anatomi) och kom att bli en del av den visuella konstens utbildningsområde (Weimarck, 1996). Renässansen innebar en tilltagande expansion av visuella konstarter, med sitt optimum under 1500-talet och med allt högre kvalitet och åtföljande status. (Kristeller, 1996, s. 29).

Mer raffinerad teknik återspeglades i långa lärlingstider under mästares överseende. Men renässansen innebar även att lärande, som hittills främst skett som mästarlära, i viss omfattning formaliserades genom teoribyggande och formell utbildning. Konstnären Michelangelo Buonarottis liv (1475–1564) sammanfaller tidsmässigt med en diskussion om konstnärlig utbildning i Florens och i regionen som helhet. Det är också från denna tid som flera av de tidiga skriftliga dokumentationerna av konstproduktion och mästarlära produceras. 1500-talets italienska akademier speglade högrenässansens (1499–1527) fria och djärva sinnelag och sinhängighet för antikens filosofier (Pevsner, 1940, s. 7).

När de medeltida, teokratiska skråsällskapen under denna tid omorganiserades, uppstod efter hand ett utrymme och ett underlag för en ny form av identifierbar vision av konstens värde och praktik.

Den mest kända av de tidigaste offentliga akademierna var *Accademia delle Arti del Disegno*, grundad i Florens år 1563, och känd för att i stor omfattning ha bidragit till vetenskapen, konsten, teologin, politiken, litteraturen och handeln (Goldstein,

1996, s. 10). »*Disegno*« i akademiens namn signalerade vid sitt grundande bland verkstäder, ateljéer, skolor och föreningar, en egen position gentemot skråna, därigenom att det var teckningskonsten, samtalen om konsten, ibland eldfångda och kritiska, och den intellektuella analysen för att illustrera naturen, som i första hand höll samman akademiens medlemmar – inte deras yrkestillhörighet (Goldstein, 1996, s. 16). Anknypningen till hovet, och Michelangelo som hedersordförande, utvecklade akademien till en inflytelserik institution som väl speglade livet i renässansens Florens. Akademien blev centrum för den tidens konstteoretiska diskussioner. Det kan antas att ett konstens teoribygande även kom att minska den lärandes beroende av mästarlärandets imiterande och reproduktiva moment i det att sättet att förhålla sig till den *Andre* kan ha förändrats och att det reflexiva utrymmet ökade för den lärande. Den historiska grunden kan ha lagts för dagens ateljésamtal.

Akademiens grundare var överens om att konsten utan teori skulle vara planlös och galen. Konsten kom att betraktas som ett teoretiskt ämne med sina egna villkor. Albertis *On Painting* från år 1435 är den första kända publiceringen av idén om konst som något som kräver en teori (Williams, 2009). Förutom att skriva om måleritekniker, komposition, färg och annat, betonar Alberti måleriets narrativa sida. Qvortrup (2003, s. 104) ger en förklaring till varför ett teoribygande vid denna tid påbörjades för konsten. När ödet, Guds försyn eller slumpen inte längre ansågs vara tillförlitliga förklaringar till vad konstnärer såg hända med växande handel, teknologiernas tillväxt, och nya sociala strukturer, var det problematiskt att alltjämt vidhålla idén om att konstens form är ovanifrån given och uttryck för en högre makts vilja. Förutsättningarna för intellektuell frihet ökade. Målaren och arkitekten kom allt oftare att ta steget framåt som självständigt tolkande konstnärer i 1500-talets Italien och experimenterade med motivuppställningar och tolkningar av berättelserna. Något som kom att förändra det religiöst ceremoniella till att alltmer stå fram som den enskilde konstnärens förmåga att uttrycka något eget. I ett filosofihistoriskt perspektiv utgör det kunskapssökande subjektet den filosofiska utgångspunkten från renässansen och framöver (Skirbekk & Gilje, 1995, s. 726).

En betydande källa för det vi idag vet om da Vincis eget arbete i ateljén har vi från hans egna noteringar som efter hans död, år 1519, kom att sammanställas och publiceras som *The art of painting* (1957). da Vincis rika tankeverksamhet kring konst är uppenbar vid en läsning av hans begreppsbeskrivningar som *illusion, proportion, gester, uppfinningar, komposition och färg*. Han funderade mycket över naturen »i en

önskan att besitta henne» (1957, s. 9). Tillämpningen av italienaren och matematikern Leonardo Fibonaccis (1170–1250) arbeten pekar åt de nära banden mellan matematik och konst vid tiden för de italienska akademierna, och senare under 1800-talet när intresset för det perspektivistiska *gyllene snittet* i måleriet är stort i Frankrike är det Fibonaccis talföljd *Fibonacitalen* som diskuteras (Liedman, 2001, s. 250).

Rhetorikos (grekiska *rhetorikos*, sv. övers. *talarkonst*) och *Paragone* (italienska, sv. övers. *jämförelse*) var tidigt ämnen för undervisningen vid *Accademia delle Arti del Disegno*. *Paragone* hade sitt ursprung i en konstteoretisk diskussion under renässansen om vad som kan tillhöra de fria konsterna och huruvida måleriet eller skulpturen står högre i värde vid en jämförelse. Under antiken och under större delen av 1400-talet och in på 1500-talet, då målare var beroende av välgörare, fortsatt hade låg status och i förhållande till de fria konsterna i första hand hänvisades till gruppen ofria och fysiskt hårt arbetande hantverkare, var det få bland den tidens auktoriteter som företrädde åsikten att måleriet och andra visuella konstarter skulle tillhöra de fria konsterna (Kristeller, 1996, s. 19). Det var främst bland 1500-talets renässansförfattare som sådana röster höjdes för att ge de visuella konstarnas en likvärdig status vid sidan av musiken, retoriken och poesin. Giorgio Vasaris bok *Lives of the most eminent painters, sculptors and architects* (2006) kan ses som ett försök att i diskussionen vid denna tid påvisa den visuella konstens expansion och höga kvalitet.

Kristeller (1996, s. 47) beskriver hur diskussionen om konstarnas likheter, skillnader, rangordning och reciproka relation mattas av och officiellt upphör då en definition av de fria konsterna tar form mot slutet av 1700-talet. Då måleri, skulptur, arkitektur, musik och poesi formerar ett eget fält, skiljt från naturvetenskapen och mekaniskt arbete utan betydande intellektuella element. Vid *Accademia delle Arti del Disegno* var *Paragone* främst en jämförande diskussion inom den visuella konsten, av måleriets och skulpturens hierarkiska status. *Paragone* ledde till långa och ofta animerade diskussioner kring huruvida det var måleri eller skulptur som var den främsta konstformen av de båda (Richter, 1949). Den tidens indelning i vad som kunde räknas till de fria konsterna ska främst ses i perspektivet av antikens och medeltidens långlivade platonska inställning till handens arbete. Edling (1999, s. 9) beskriver hur den äldre indelningen av konsterna inget hade med estetik i modern mening att göra, utan måste förstås mot bakgrund av den tidens sociala organisation, i skillnaden som fanns mellan fria och ofria män och den höga värderingen av det intellektuella arbetet och föraktet för kroppsarbetet.

Målaren och vetenskapsmannen da Vinci (1957) står fram som kontaminerad av svallvågorna från den tidens värderingar kring arbetet med sin åsikt att måleriet måste betraktas som en mer intellektuell konst än skulpturen, och följaktligen står högre än skulpturen som ansågs behöva mer av fysisk ansträngning än intellektuell dito. Men även den diskussionen mattades av och upphörde nästan helt då den sammanfattades av Vasari (2006) som att tecknandet för måleriet, såväl som för skulpturen, var grundläggande för båda konstarterna och därför mycket väl kunde ges en likvärdig status. Michelangelo (Dundas, 1990, s. 87), som även var skulptör, hävdade att eftersom måleri och skulptur, som praktisk, fysisk och tillämpad konst, betraktades härledd till tecknandet, gav färdigheter i tecknande de bästa förutsättningarna till att driva både skulptur och måleri till ett likvärdigt mästerskap. Det var främst kunskaper och färdigheter i tecknandets konst, som skiljde eleverna i *Accademia delle Arti del Disegno* från skråverkstädernas praktiska och hantverkskickliga gesäller. Kunskaper i tecknandet, att kunna gestalta en idé två- eller tredimensionellt, sågs som en förutsättning för att kunna utveckla nya produkter och förbättra de gamla. Tecknandet ansågs vid *Accademia delle Arti del Disegno* även vara det medium som stod tanken och själen närmast när eleverna uppfattade och bearbetade motivet för sitt tecknande. Att avbilda och att fånga likheter relaterades till det tekniska kunnandet. Tvärtom antikens uppfattning om Guds fullbordade själsgåva till konstnären, hävdade da Vinci betydelsen av att öva upp blicken och förfina tekniken genom erfarenhet och experimenterande (1957 s. 2). Men iakttagelsen och återgivningen av naturen skulle, betonade Vasari (2006), grundas på en teoretisk reflektion. Och, som Edling skriver (1999, s. 10), när konstnären var som bäst förmådde denne fästa den i tanken abstraherade verkligheten på papper och på så sätt använda den teoretiska reflektionen till att renodla naturen, och i teckningen synliggöra de i tanken sublimerade formerna.

Bruket av det talade ordet ansågs då som nu viktigt för konstnärer, men Vasari ansåg inte ordet vara tillräckligt för undervisningen. För att vara effektiv behövde, enligt honom, den akademiska undervisningen »en visuell historia« (Goldstein, 1996, s. 79). Hans bokverk (2006) över den tidens renässanskonstnärer kom att få den användningen då flera av de ämnen som avhandlades illustrerades i reproduktioner gjorda i träsnitt. Studentens exponering för bilder, retorik, humanistisk filosofi och de snabba kulturella förändringarna, främjade resonerande samtal kring det praktiska konstskapandet. Vasari formulerade tankens relation till gestaltningen som att det senare har sin upprinnelse i det som formats i konstnärens tanke och också även gestaltas som ett uttryck för dennes idé (Weimarck, 1995, s. 18).

Modellstudier var vid denna tid det centrala ämnet för undervisningen vid *Accademia delle Arti del Disegno*. En tillfällig tidsbro kan slås över till 1970-talet och *Konstskolan Valand* i Göteborg (idag *Konsthögskolan Valand*) där Peter Dahl (f. 1934) åren 1971–1973 var huvudlärare i måleri. 300 år efter *Accademia delle Arti del Disegno*s grundande kan vi se hur modelltecknandets grunder, med liknande argument, ända in i 1970-talets Sverige, hålls vid liv som en allmän och oomtvistad övertygelse, men som Dahl (1991) beskriver att han ganska snart under sin tid på *Konsthögskolan Valand* behövt hävda i stark motvind. I en information till skolans studenter och lärare förklarade han år 1971 att tecknandets konst var ett centralt ämne och inte bara ett bland många andra:

Systematiska modellstudier utgör själva grunden för den yrkesmässiga förståelsen av hela den västerländska konsthistoriens bildbyggande. Utan denna grund blir eleverna osjälvständiga och helt beroende av modets tillfälliga växlingar. Det borde vara skolans uppgift att förmedla denna yrkesmässiga grund varifrån eleverna kan utveckla sin egenart. Som det har blivit under 1960-talet är eleverna utan denna viktiga grund. Man kan inte lära ut konst, men man kan förmedla de rön som tidigare generationer erfarit. (s. 189)

Lärarna betraktades vid *Accademia delle Arti del Disegno* som förebilder och artistiska superlativ och deras namn var ofta liktydigt med mästerlig konst. Det var även deras förmyndar- och mästarskap som bäst ansågs kunna utveckla en ung elev till att kalla sig konstnär. Det finns etsningar av livet i ateljéerna vid *Accademia delle Arti del Disegno* som illustrerar att flera olika aktiviteter pågick samtidigt och att lärarna oftast stod i centrum för elevernas uppmärksamhet. Skriftliga dokument från denna tid belyser undervisningsmetoder och filosofiska referenser, inte sällan hämtade från artikel 31 i *Accademia delle Arti del Disegno*s egen programförklaring (Goldstein, 1996, s. 20):

Varje år ska tre mästare (en målare, en skulptör och en arkitekt) utses till handledare att undervisa några få utvalda pojkar, antingen vid akademien eller i de egna ateljéerna. De ska besöka de konstnärsateljéer där pojkarna brukar arbeta och påtala de misstag som gjorts.

Handledningen skulle göras med varsamhet och med hänsyn tagen till elevens särskilda talang och erfarenhet (a.a.), men av citatet ovan förstår man att det i första

hand var läraren som bestämde vad som var ett misstag eller inte var det. Lärarnas vardag bestod i koncentrerat arbete i egna ateljéer, varvat med undervisning vid akademierna. Liksom andra medborgare var de sammanflätade med den tidens samhälle, kultur och vardag. da Vinci (1957, sid. 15) beskriver lärarna i kvalitativa termer som »kloka, noggranna och med mycket att ge«. Samtal var vanligt förekommande under pågående arbete och det inbördes förhållandet mellan det språkliga och det visuella uttrycket var centralt i samtalet mellan lärare och elev. Det fanns en betydande asymmetri i dessa samtal då mästaren besatt en upphöjd position som mästerlig. Det kan antas vara svårt för eleven att kunna hävda en annan åsikt än lärarens.

Metoder utvecklades efter hand för att bedöma elevarbeten. Det skedde mot bakgrund av de kvaliteter som mästarna lyfte fram som bärande inom måleri och skulptur. Federico Zuccaro (1540–1609) utvecklade kring måleri sådana idéer i sin försvarsskrift *Lamento della Pittura* från 1579 (Whitaker & Clayton, 2007). Till försvar för sin stora freskmålning i katedralen i Florens skriver Zuccaro, och återknyter då till akademiens uppfattning vid denna tid om teorins betydelse, att flera av den tidens målare »endast vill behaga ögat och försummar hela den intellektuella sidan av sin konst«.

Goldstein (1996) ser förändringar, eller snarare motståndet mot förändringar, som början på *Accademia delle Arti del Disegno* och andra italienska akademiers sönderfall. På 1670-talet skakades *Accademia delle Arti del Disegno* av oenigheter om färg och stil och akademien förlorade efter hand, på grund av sin vägran att acceptera förändring, sin auktoritet. Cosimo den store (1519–1574) var från år 1537 hertig av Florens och senare storhertig av Toscana. Hans död år 1574 markerar förändringar i den florentinska kulturen som starkt påverkats av hans familj. Det var förändringar som innebar ett uppskruvat livstempo och en ökad kommersialisering av det sociala livet. Något som verksamheten vid *Accademia delle Arti del Disegno* misslyckades att följa med i, och en diskussion tog fart om huruvida det oavsett en mycket särskild talang, var möjligt att bli konstnär enbart genom att delta i formell utbildning. En sådan diskussion kan förstås mot bakgrund av en expanderande ekonomi och ett starkt behov av utbildning på bred front, men även som en fortsättning av diskussionen om hantverkets låga status, nu som en diskussion kring huruvida hantverket överhuvudtaget kan räknas in i ett konstverks »kreativa kärna« (Edling, 1999, s. 56). Vid tiden för *Accademia delle Arti del Disegno*s reformering, då namnet också ändrades till *Accademia delle Belle Arti* och under hela senare delen av 1700-talet, vann uppfattningen om konstnären som upphöjt geni och med sina gåvor givna av Gud, ett betydande inflytande.

Frankrike

Fram till, och under större delen av 1700-talet, betraktades såväl hantverkets som bildkonstens alster som praktiska och ändamålsenliga objekt, om än med olika funktion. Som konstformer tillmättes måleri, textil och keramik samma värde. Denna likställda professionsrelation mellan hantverkaren och bildkonstnären, förändrades efterhand och kom helt att upphöra i samband med den franska revolutionen (1789–1799). Måleri, skulptur och arkitektur politiserades och kom då att få en betydande statushöjning och symbolisk laddning i det att de kom att ingå i klassificeringen av de sköna konsterna (Kristeller 1996). Målaren blev en politisk maktfaktor och en självklar gäst i salongerna. Hantverkets användbarhet, kvalitet och dekorativa utseende, förhånades och kopplades samman med den förhatliga aristokratins livsföring.

Som en reaktion på de intellektuella förändringarna i spåren av den industriella utvecklingen, och i efterdyningarna av den franska revolutionen, och den kulturella rörelse som uppstod som *romantiken* (Efland, 1999), fick bildkonstnären en roll som det upphöjda och inspirerade geniet och åtnjöt en position likställd vetenskapens företrädare. Missnöjda med de villkor som följde med den industriella utvecklingen avvisade romantikerna rationalismen som de hävdade var grundläggande för socialt, ekonomiskt och religiöst tänkande. Mot detta ställdes passion, unicitet, estetik, mänskligt avtryck och konstnärliga upplevelser. Edling visar i sin avhandling (1999, s. 46) hur konstteoretiker vid denna tid »avgränsade en själslig dimension som hemvist för den genuint kreativa akten i den konstnärliga processen, som art och funktion avskild från utförandets del«. Hantverkets funktion, och kvaliteten i konstverkets hantverksmässiga utförande, kunde uppskattas, men för att nå teknisk perfektion tillskrevs konstnären, enligt Edling (a.a.), egenskaper som individuell egenart, känslighet, lärande och övning. För den »sjäsliga dimensionen« i processen mot konstverket, för de skarpsinniga idéerna och tankarna, förut-sattes konstnärens genialitet. Eller som Edling (a.a., s. 56) formulerar det: »Teknikens kvalitet kunde uppskattas, men den förblev ett underordnat element och inte att förväxla med verkets kreativa kärna«. Hantverk och materialbearbetning kunde förfinas i utbildning genom imiterande och övning, men genier kunde inte tas fram som ett resultat av utbildning – geni föddes man till att vara. Singerman (1999) gör ett försök att förklara logiken: »The born artist cannot be made an artist by education because he already is one.« (s. 26).

Konstakademiernas framväxt i Europa sammanfaller med idén om konstnären som något annat än enbart hantverkare. Industrialismens framväxt, med metoder för tillverkning som gjorde det möjligt att skilja produkterna från produktionsprocessen, pekade mot en förändring av bildkonstens legitimitet genom att dess alster fick en särskild behörighet av att utveckla en estetisk identitet – om än »onyttig«.

Den konstnärliga scenen hade flyttats från Italien till Frankrike. Verksamheten vid den franska konstakademien *Académie des Beaux-Arts* grundades år 1648 och är väl dokumenterad. Teckning från avgjutningar, följt av teckning från levande modell; anatomi, arkitektur, perspektiv, teoretiska seminarier och regelbundet återkommande elevtävlingar i tecknande, var de italienska akademiernas utbildningsuppläggnings vid tiden för *Académie des Beaux-Arts* grundande. Det var i stort det program som också från start kom att gälla för den franska akademien. Akademien fick högt anseende och kom att imiteras i övriga Europa. Pelles (1963, s. 5) identifierar *oberoende, originalitet, djärvhet och spontanitet* som dominerande uttryck för 1700- och 1800-talets franska konst.

Upplysningstidens genomslag fick återverkningar på undervisningen i bildkonst, med filosofer som diskuterade livet, jämlikhet, hälsa, frihet och ägande följde samhälleliga förändringar (a.a., s. 175, 184). När Amerika år 1776 bröt sig loss från England och Frankrike, år 1789, och frigjorde sig från monarkin, påverkades även konstutbildningen av de nya värdesystemen och av att allt fler människor fick ta del av utbildning till följd av nya produktionsförhållanden.

Det är framförallt Immanuel Kant som i 1700-talets Europa fått träda fram som varande den som starkast argumenterar för att naturen inte är ett komplext resultat av Guds allsmäktighet och därför oförklarlig för människan. För Kant är det människan och inte Gud, ödet eller anden, som är nav, oberoende variabel och bakgrund för en tolkning av världen. I den upplysningstradition han själv var en väsentlig teoretisk drivkraft i, var människans mod, kritiska förstånd och kunskap det som måste ställas mot vidskepliga traditioner och auktoriteter (Kant, 1989).

När 1700-talet led mot sitt slut hade den industriella revolutionen, den politiska kampen mot aristokratin i Frankrike och Amerika och den kulturella revolutionens företrädare, romantikerna, lagt grunden till de förändringar som under 1800-talet starkt påverkade Europas hantverkare. Skickliga hantverkare ersattes i allt större utsträckning av maskiner som kunde skötas av utbildad arbetskraft och mästarna med rötter i medeltiden ersattes av entreprenörer som hyrde in billig arbetskraft utan långa lärlingstider. När generationen mästare dog ut var det inga

som kunde ersätta dem och industrin stod därför utan designers för sina produkter. Med undantag från Frankrike hade de flesta europeiska nationer valt att separera utbildningen av bildkonstnärer från utbildningen av hantverkare. Men revolutionernas romantiska idéer om konstnärens kulturella roll slirade emot ansträngningarna att skapa en konstutbildning som kunde vara relevant för industrins behov (Efland, 1990, s. 50). Konstnärers arbete blev allt mer sekulariserat och för sina uppdrag kunde de snart inte längre förlita sig på kyrkan och inte heller på stöd från kungar med minskande makt. Det förändrade även konsten. År 1831 hade endast 29 av 3000 bidrag till den officiella salongen i Paris religiösa motiv. Den franska regeringen gick in och gav sitt stöd till konsten genom att grunda skolor i provinserna, organisera utställningar och utdela priser (Pelles, 1963, s. 24). *École des Beaux Arts* rekryterade elever som genomgått dessa förberedande konstskolor eller hade lång erfarenhet av eget arbete (Goldstein, 1996, s. 58). Historikern Ackerman (2003) har återskapat kursplanen för en av akademiens teckningskurser, hållen av Charles Bargue. Planen beskriver noga hur läroprocessen kunde se ut vid akademien vid mitten av 1800-talet. Från teckningsstudier av händer och öron, till att fånga större delen av kroppen, som bål och bröst, kulminerade studierna i tecknandet av hela kroppen med ett tvådimensionellt motiv som förebild. Idén var att studenten därifrån skulle kunna gå vidare till att teckna från tredimensionella plastiska modeller.

Konstutbildningen under 1700- och 1800-talets Frankrike existerade förutom *Académie des Beaux-Arts* i form av skolor, ateljéer, salonger, seminarier och kategorier av lärarkarakteristika sammanställdes som underlag för en formalisering av läraryrket i de förberedande konstutbildningarna. Ateljéerna fungerade som mindre privatskolor och salonger och seminarier var vidare begrepp för diskussionsgrupper av olika storlek. I privata hem ledde framstående konstnärer diskussionsforum och allmänhetens respekt för konstnären, och i synnerhet målaren, växte. Även en medelmåttig målare ansågs besitta det bästa uppförandet och de bästa idéerna och konstnären själv väckte ofta större intresse än konstverken. Särskilt i salongernas och seminariernas diskussioner hördes ofta ett rättfärdigande eller en förklaring av konstnärens eget arbete (Pelles, 1963, s. 77).

André Félibien (1619–1695) var arkitekt och konsthistoriker, men framförallt sekreterare vid *Académie d'Architecture* i Paris från år 1691. Félibien formulerade en uppsättning statuter rörande ämnen som komposition, uttryck, utsmyckning, teckning och färg. För Félibien var det lämpligt att konstnären endast framställde ett motivämne i en målning och färg skulle ha underordnad betydelse i en teckning. Även detaljer i ansiktsuttryck och lämpliga kläder sett ur ett historiskt perspektiv

föreskrevs av Félibien (Goldstein, 1996, s. 236). Det är för eftervärlden bevarade normerande statuter i stil med Félibiens som kan ge en uppfattning om innehållet i de kritiska diskussionerna vid 1700-talets konsteoretiska seminarier, men bristen på dokumentation av den dagliga undervisningsverksamheten är påtaglig. *École des Beaux Arts* har dokumenterat ideal och en del ovanliga händelser, men det kastar inte särskilt mycket ljus över utbildningens vardag. Ett skäl till bristen på dokumentation kan vara att lärarna varit alltför upptagna med undervisning för att hinna med att skriva ner sina undervisningsmetoder. Oftast hade de även ett eget konstnärskap.

André Félibien var även under lång tid protokollförare vid *École des Beaux Arts* konsteoretiska seminarier. Till dessa var även konstelever inbjudna att åhöra diskussionerna, där ett ämne i taget grundligt diskuterades. Antagligen hade de stor nytta av denna typ av analytisk diskussion även om det oftast saknades utrymme för dem att delta i diskussionerna. Seminarierna kunde behandla »disposition i allmänhet och av varje figur i synnerhet, teckning och proportion hos figurerna, passionernas uttryck eller färgernas perspektiv och harmoni« (Goldstein, 1996, s. 92).

År 1768 hölls det första protokollförda sammanträdet vid *Konstakademien* i Stockholm. Några år senare antogs namnet *Kungliga Målare- och Bildhuggare-Akademien*. Detta kom att ändras till *Konstakademiens Läroverk* och år 1908 fick skolan namnet *Kungliga Konsthögskolan* (fortsättningsvis kommer jag att i texten använda namnet *Kungliga Konsthögskolan*, oavsett om jag skriver om skolan före eller efter år 1908). Kärnan i utbildningen var tecknandet. De elever som inte fått grundutbildning i en mästareshverkstad under sena kvällslektioner i teckning efter levande modell, fick börja sina studier i *Konstakademiens Principskola*. Många var hantverkslärlingar och behövde öva sig i teckning för att bli snickare, guldsmeder eller dekorationsmålare. Även under 1800-talet kom eleverna i många fall från hantverksfamiljer (E-L Bengtsson, 2005). Liksom tidigare vid *Academia delle Arti del Disegno* och andra italienska akademier var utbildningen en möjlighet för ett fåtal att från skråhantverkare ta ett steg till i en arbetsrelaterad karriär. En skillnad mot rekryteringsunderlaget för *Academia delle Arti del Disegno* var att *Kungliga Konsthögskolan* även kunde se en tydligare ambition hos de som sökte till skolan att bli målare eller arkitekter. *Slöjdscholan*, som invigdes 1844 i Stockholm, bytte 100 år senare namn till *Konstfack*. Skolan startade som kvälls- och söndagsskola för hantverkslärlingar. Senare även som teckningslärarseminarium och yrkesskola för blivande byggnadsarbetare. Med syftet att ge studenter från andra skolor, som visat teckningsbegåvning och som ville komplettera sin utbildning, invigdes år 1865 en

ritskola i Göteborg. Några år senare får skolan en måleriklass och byter namn till *Göteborgs Musei Ritskola* och senare *Valands Konstskola* (sedan år 1977 *Konsthögskolan Valand*). Förutom att erbjuda en kompletterande utbildning i teckning skulle skolan även ombesörja utbildning av konstnärer.

I Frankrike ansågs Alexandre Dupuis ha kvaliteter som målare, men desto större betydelse som pedagog (Boime, 1983, s. 49). Åren 1831 till 1854 reformerade Dupuis den franska konstutbildningen i industrialiseringens och demokratiseringens spår. Dupuis var hängiven tanken på en tillgänglig och även ekonomiskt försvarbar konstutbildning. Dupuis vision var att erbjuda undervisningsmetoder »som syftade till att undanröja onödig leda och avmystifiera konstutbildningen för folket« (a.a, s. 49). Innovativt konstnärligt tänkande och praktik förändrade den konstnärliga utbildningen under det sena 1800-talet. Dupuis vision fick honom att år 1871 grunda *Écoles Municipales Subventionées*, som blev den första kommunala teckningsskolan i Paris (a.a, s. 50). En ny typ av elever och lärare sökte sig till konstskolorna, elever som senare skulle bli kända som modernismens inflytelserika konstnärer och lärare, som Matisse (1869–1954) och Seurat (1859–1891).

Idén om studenten som en myndig och ansvarskännande person med resurser att tillägna sig kunskap på sina egna villkor, pekar bakåt mot inrättandet av *Berlinuniversitetet* år 1809 i Preussen, med Wilhelm von Humboldt som visionär och organisatör. Även om alla Humboldts idéer inte kunde genomföras för *Berlinuniversitetet* (Liedman, 2006, s. 505), kom flera av hans bärande idéer att bli byggstenar i Europas högre utbildning (Karlsohn, 2009). Det var idéer som vilade på det sena 1700-talets klassiska bildningstanke om kunskapsbildning som ett möte mellan »objektiv vetenskap och subjektiv bildning« (Humboldt, 2009), om individens fria och personligt burna kunskapsprocess och världen som ett allmängiltigt kunskapsstoff. *Berlinuniversitetets* bärande idéer kan ses mot bakgrund av den tidens gryende industrialisering med modern vetenskap och förnuftsanvändning som utmanade religion och kyrka med utbildningsbehov, politiska omvälvningar i spåren av den franska revolutionen och en växande statsförvaltning. Det klassiska bildningsbegreppet vilar på visionen om en demokratisk, liberal och öppen framtid och omspanner idén om att en sådan öppenhet förutsätter och accepterar bildningsprocessen som en kreativ och pågående rörelse. De föreställningar som ligger i det klassiska bildningsbegreppet, och i visionen för *Berlinuniversitetet*, kan som centrala teman härledas bakåt till medeltiden och den grekiska antiken (Gustavsson, 2010). För den västerländska konsten har integritet, uppriktighet och tillit länge funnits som viktiga begrepp i traditionen, men kom särskilt tydligt att artikuleras

när dessa skulle appliceras vid Berlinuniversitetets grundande. Liksom för Humboldts uppfattning, att gymnasiet ska ge den formella bildningen inför universitetets friare kunskapssökande, där vetenskapen »ännu ej löst problem« (Humboldt, 2009), bygger undervisningen vid dagens förberedande konstskolor upp en kompetens som kan ge valfrihet inför fortsatt utbildning på konsthögskolorna. Om vi från Berlinuniversitetets inrättande blickar framåt mot dagens konsthögskolor förefaller i vid mening, och på centrala punkter, en liknande kunskapstanke som göra sig gällande på programmen Fri konst, att det är i den fria utbildningsprocessen som det meningskapande och sammanhållande tänkandet utvecklas. Fokus fästs på den egna erfarenheten, den kreativa processen och intresset i studentens konstnärskap (Professor I, 10 oktober 2001).

Romantikens föreställning om konstnären som det egensinniga, uppriktiga och provocerande skapargeniet, som kan ta avstånd från den gängse smaken, undandra sig förnuftet och ifrågasätta akademiernas normerande uppfattningar om vad konst är, vilar på idén om bildning som en fri process utan förebilder och mål. En sådan föreställning stärktes under 1800-talets första decennier och pekar mot en av konstens identiteter att provocera normer.

Idag är det mer sällan som konst provocerar med liknande resultat som vid denna tid, och kanske kan konsten idag bättre beskrivas som att ha flyttat gränserna för konstbegreppet. Konstnärer återfinns idag även som aktörer inom underhållningsindustrin, mode och andra arenor för en bred publik.

Bauhaus

1900-talet kom att bli modernismens århundrade. En orientering mot framtid, teknologi och förändring. Tidsandan representerades inte som tidigare av någon särskild konstnärlig ledargestalt eller av tidlösa konstnärliga värden, utan många olika experimenterande konstnärskap verkade samtidigt. År 1889 blir Anna Palm (1859–1924) den första kvinnliga läraren vid Kungliga Konsthögskolan i Stockholm och under åren 1889–1891 var hon en uppskattad lärare i akvarellmålning vid Konstakademien i Stockholm.

Modernismen tog form som ett resultat av en förvissning om människans kraft att själv kunna skapa, förbättra och förändra sin omgivning med hjälp av vetenskap, teknologi och innovationer. Det modernistiska tänkandet fick näring från upplysningstidens filosofi om individens frihet och människans alltmer komplexa relation till tekniken. Det innebar att antalet utbildningsinstitutioner ökade och att

en mångfald teoretiska, filosofiska och politiska ansatser formulerades, eller omformulerades för de mest skilda ämnen, inte sällan med demokratiska perspektiv. I de tyska konstakademierna, som grundades under den andra halvan av 1700-talet, formulerades under det tidiga 1800-talet kritik mot att nya elever tvingades acceptera ett auktoritärt förmyndarskap över sina arbeten. I samband med att Rhenlandet lades under Preussen år 1815 lät den preussiska ministern formulera ett reformdirektiv för akademierna. Direktivet uppmärksammade att eleverna vid de tyska akademierna »inte fick förtroendet att lita till sin egen förmåga« (Pevsner, 1940, s. 209). Vid denna tid fanns en starkt romantiserad uppfattning av renässansens mästarlära. Den beskrevs som ett kollektivt och gott samarbetande företagande. Mot bakgrund av denna ofullständiga bild av renässansens lärlingskontrakt fördes följande ideal fram: »En sanningsenlig skola med en verklig mästare och en intim personlig relation mellan honom och hans elever« (a.a.). Hur en sådan »intim personlig relation« kunde se ut i praktiken vet vi inget om idag. Problemet med att under 1800-talet lansera en mästarlära för akademierna som pekar bakåt mot medeltiden, var att en sådan förebild skavde mot årtionden av akademiskt inflytande och 1800-talets passion för konstnärlig frihet.

Till skillnad från tidigare perioder där en viss konstnärs levnad representerade tidsandan, som för da Vinci och Michelangelo (1475–1564), hade modernismen ingen tydlig ledargestalt. Matisses liv är ett av de tidiga modernistexperimenten och mycket annorlunda Picassos (1881–1973) som sökte andra uttryckssätt och också kan betraktas som ekvivalent med modern innovation och snabba stilförändringar inom modernistisk konst. Den amerikanska expressionisten Hans Hoffman (1880–1966), som även var en inflytelserik lärare, är ytterligare ett exempel som kan belysa att variationen i modernistiska konstnärskap och metoder var stor.

Om kundkretsen av konstköpare under stora delar av 1700-talet och tidigare kunde räknas till en mindre skara aristokrater, utökades kundkretsen avsevärt med industrialismens framfart, med borgarklassen som publik och växande krets av konstsamlare. En marknad utvecklades för möbel- och textildesign, litografier och gravyr. Konst blev en handelsvara (Efland, 1990, s. 51). Tidningsväsendets expansion öppnade en arena för smak och tyckande. I det sena 1800-talets Paris var det ateljémåleriet och de historiska motiven som lockade köparna, men impressionisterna befann sig i konstlivets periferi.

Modernismen kan beskrivas i en lista av symptom på den nyfunna rätten till individuellt uttryck som allmänt kom att karaktärisera den tidens dominerande konst och litteratur. Ett huvudtema är den expressiva individualismen och ett ifråga-

sättande av den akademiska traditionen som symbol för det förtryckande arvet och uppfattningen om konstens tidlösa värden. Skall vi för konsten periodisera modernismen kan år 1863 vara en inledande tidsmarkör. På *Salon des Refusés* i Paris ställdes då för första gången impressionistiska arbeten ut. Impressionistiska tekniker som Seurats och Signacs (1863–1935) pointillistiska experimenterande under det sena 1800-talet, kan enligt Wallenstein (2001, s 124) ses som ett sökande efter ett nytt formspråk att ersätta akademitraditionens »legitimerade och stabiliserande funktion« med. Genom att avsevärt tänja gränserna för vad som kan vara konstnärens individuella frihet och eget ansvar för estetiken och normen, var det främst målarna som kom att bana väg för modernismen när akademiernas legitimerande normer upphörde. I Sverige fanns konstnärer som nog kunde följa utvecklingen ute i Europa och som även attraherades av ett modernistiskt förhållningssätt. Flera av dem hade själva utvecklat ett konstnärskap i en sådan anda och ingick bland de 84 svenska konstnärer som år 1885 undertecknade en skrivelse, riktad till Konstakademien i Stockholm, om att uppmärksamma det som då hände på konstscenen i Europa och i Sverige och med det därför radikalt förändra skolans »föråldrade« undervisning (Johannesson, 2007), som det formulerades i skrivelsen. Dessa opponenter kritiska skrivelse kan ses som en viktig tidsmarkör för hur de svenska konstitutionerna framöver skulle komma att överge sin nationella och institutionella inskränkthet och vända sig utåt mot konstlivet nationellt och internationellt.

Tätt på händelserna kring den ryska revolutionen år 1917 utvecklade dadaismen som konstriktning en spontant anarkistiskt inspirerad kritik av vad den kallade en korrupt samtidskonst och ett degenererat konstbegrepp. Även om dadaismen som konstriktning snart dog ut kom dess kritik och provokativa konstnärliga uttryck att ha fortsatt starkt inflytande på senare betydande konstnärskap som hos amerikanen Robert Rauchenberg (1925–2008), som år 1948 påbörjade sin konstutbildning vid amerikanska *Black Mountain College* (Ericsson, 2010).

Det som i första hand gav de modernistiska bildkonstnärerna ett utrymme att utforska begrepp, material och pedagogik var att de orienterade sig bort från sin tidigare roll som i första hand konsthantverkare. I olika stor utsträckning fick universiteten en roll i utbildningen av den moderna konstnären. Små uppfinningsrika och teoretiskt enhetliga skolor, utanför universiteten och under ledning av starka personligheter, bidrog till att ge den moderna konsten en riktning. På flera olika håll i Europa experimenterades det med kvalificerade utbildningar för designkonst för industrin, men det var först under 1900-talet som dessa, ibland tillfälliga experiment, ledde mot grundandet i Tyskland av *Bauhausskolan* (1919–1932). Walter

Gropius (1883–1969) som även var skolans rektor under åren 1919–1928, sammanförde *Weimarakademien* »för de sköna konsterna« med institutionen i Weimar för »tillämpad konst«. Undervisningen vid skolan vägledes av Gropius politiska och pedagogiska idéer om socialt medvetande och ambitionen att under ett och samma tak, i en intressant formgivning, sammanföra alla konstnärliga uttryck med teknologi. Bauhaus kan förstås som ett tidigt försök att komma bort från det sena 1700-talets inflytelserika och romantiska idé om konstnärens roll, och att framåt med sina arbeten forma det moderna samhället. Här skulle hantverk, design, arkitektur och konst närma sig varandra i en optimistisk, modernistisk anda och återställa det kvalificerade hantverkets status och relevans i en tid då den industriella massproduktionen ensidigt ersatt materialkunniga hantverkare med okvalificerad arbetskraft. Sådana tankar formulerades i *Bauhausmanifestet* (2003 [1919]) som att »Enheten mellan konstnärlig och hantverksmässig utbildning ska hitta tillbaka till ett enhetligt estetiskt kulturuttryck« och vidare »att alla arkitekter, målare och skulptörer måste återvända till hantverket!«.

Undervisningen vid Bauhaus skulle komma att spänna över en mångfald av områden, från arkitektur till typografi. Kunskafer och färdigheter skulle alla peka mot »det ultimata målet för allt kreativt arbete: Att tillsammans skapa framtidens byggnad«. En av skolans tidiga lärare, konstnären Theo van Doesburg (1883–1931), beskriver sitt första möte med Bauhaus:

*Neither in France, nor in England nor anywhere else was there an institution where the students themselves were encouraged to create, instead of being taught merely to repeat that which had already been created«
(Katz, 2002).*

Det dagliga skolarbetet var förlagt till skolans olika studios, som utgjordes av verkstäder för snickeri, inredning, skulptur, metall, keramik, muralmåleri, väveri, tryckeri och reklam, fotografi och teater. Elever och lärare samlades i workshops och obligatoriska kurser hölls med ett uttalat syfte att få studenterna att »öppna upp och göra sig mottagliga för helt nya intryck av omvärlden«. Goldstein (1996, s. 272) beskriver Bauhaus som en institution bestående av en ohelig allians av starka och självständiga personligheter. Klee (1879–1940), Albers (1888–1976), Kandinsky (1866–1944) och Itten (1888–1967) var inflytelserika Bauhauslärare. Även om de kunde vara oeniga om mycket var de alla överens om att fyrkanten, triangeln och cirkeln var de tre grundläggande formerna för bildkonstens aktiviteter. Kandinsky lade till

färglära i undervisningen. Bauhaus elevutställningar presenterades som Klees kurs, Kandinskys kurs och Albers kurs och så vidare. Klee beskriver, år 1921, Ittens undervisning i ett brev till sin hustru (Klee, 1992) på följande sätt:

After a few turns around the room the master went over to an easel holding a drawing board and scrap paper. Two strong lines, vertical and parallel, appeared on the scrap paper. The students were asked to imitate him. The master looked over their work, had a few students do it over again, checked their posture. In the very same way he drew new elementary forms (triangles, circles, spirals) and the students imitated them, with considerable discussion of the why of it and the modes of expression. (s. 29)

Ett annat mål i undervisningen vid Bauhaus var att hos eleverna utveckla förståelse och känsla för olika material och till imitation lades även eget experimenterande som ett sätt att lära sig. Tecknandet efter levande modell var under hela 1920-talet en del av undervisningen. Till skillnad från tecknandet och lärarnas ändlösa justeringar och korrigeringar av elevarbetena i de gamla akademierna och den tidens förebilder och normer för enastående, gudomlig och ofta underkastande skönhet, var det för Ittens en fråga om att fånga rörelsen och det närmast musikaliska i en pose. För Schlemmer och andra Bauhauslärare kom det istället att handla om att närma sig geometriska abstraktioner som kunde representera den moderna »maskin«-människan (Goldstein, 1996, s. 274).

Moholy-Nagy (1895–1946), som under en tid förestod skolans metallverkstad och som under 1930-talet lämnade det figurativa måleriet för det abstrakta, var tidigt ute med att hävda det handmålade måleriets begränsningar mot nya mekaniska medier som film och fotografi (Vendel, 2009) och föregick på så sätt en diskussion som intensivt fortsatte senare under postmoderniteten. Klees föreläsninganteckningar uppgår till två volymer om vardera 2000 sidor. Kandinskys *Om det andliga i konsten* (1994) och Ittens *The Art of Colour* (1993), som båda användes i Bauhaus-skolans undervisning, publiceras än idag. En samtida kritik mot skolans modernistiska konstsyn, pedagogik och indragna kommunbidrag tvingade fram en flytt från Weimar till Dresden, och senare till Berlin år 1932. 1933 stängde skolan sin verksamhet. Walter Gropius och andra Bauhauslärares förhållningssätt har de senaste 70 åren haft vidsträckt inflytande över läroplaner vid konsthögskolor i USA, Storbritannien och Australien (Caroll, 2005).

Black Mountain College

Albers var en av flera av Bauhausskolans professorer som flydde undan nazisterna och emigrerade till USA. Där anställdes han vid *Black Mountain Colleges* avdelning för måleri. Bland hans studenter fanns Robert Rauschenberg, Susan Weil (1930–), Ray Johnson (1927–1995), Cy Twombly (1928–) och Elaine de Kooning (1918–1989). Om Paris varit konstens huvudstad fram till andra världskriget, var det efter kriget i första hand New York som framstod som samtidskonstens kreativa centrum.

Albers undervisning i färglära och grunderna i teckning och skulptur beskrivs av Craig-Martin (1995, s. 248) som en »mycket intelligent undervisningsstruktur med exceptionell klarhet och enastående sammanhang«. Albers sätt att betrakta världen beskrivs som att »se och skapa, att förstå och värdesätta visuell erfarenhet, att utveckla praktiska färdigheter och att hysa tilltro till den integrerade användningen av ögat och handen« (a.a., s. 248). Elaine de Kooning (Katz, 2002) pekar på skillnader i den tidens undervisning vid *Black Mountain College* när hon jämför lärarna Albers och Willem de Kooning:

Albers preferred to talk to students as a group; Bill (Elaine de Kooning kallade Willhem de Kooning för »Bill«, min anm.) liked to talk to students one at a time. Albers's students sat at desks and worked cautiously on small, neat compositions; Bill's stood at easels painting boldly on large canvases. Albers presented his students with the same specific problems; Bill waited until they evolved their own set of problems on canvas before discussing the range of options open to them. Since most of the students worked under both of them, the different approaches proved to be stimulating rather than mutually exclusive. (s. 110)

En tidigare elev vid *Black Mountain College* säger om Albers att »det han lärde oss var så fundamentalt att alla hade nytta av det [...] eleverna läste samma ämne om och om igen och lärde sig något nytt varje gång« (Patterson, 1996, s. 41). Susan Weil ger en kompletterande bild av Albers i en intervju i NY Arts (La Prade, 2006):

He was a tough teacher. He had a closed way of seeing things. As a student you were supposed to do everything precisely the way he wanted, so there was no freedom in it. He always said, we weren't artists we were students and we had to think as a student and learn to draw your hand in drawing or control the colors and so on. All teenagers rebel against

things and since I was a teenager then, I rebelled against what he was saying because I wanted more freedom in the work, but I learned a lot from Albers in spite of myself. Of course, he thought mature artists past school should have all the freedom they are able to have. But as a student you had to learn the disciplines to give yourself the control you would need later as an artist.

Albers slutade vid *Black Mountain College* år 1950 för att installeras för en designprofessur vid *Yale University* i New Haven, Connecticut. Där arbetade han fram till år 1958.

Undervisningen vid *Kungliga Konsthögskolan* behöll ända in på 1950-talet de obligatoriska ämnena, som var samma som vid sekelskiftet: perspektivlära, teckning och plastisk anatomi. Människokroppens generella former och komplexitet ansågs vara det viktigaste studieobjektet och modellteckning var fortsatt hörnstenen i undervisningen. En redogörelse (Hjern, 1972) från 1950-talets skulpturavdelning vid *Valands Konstskola*, kan ge oss en bild av hur undervisningen såg ut vid motsvarande tid:

Studium efter modell i lera 5–7 timmar dagligen samt modellteckning, s k långtidsställning och krokiteckning cirka 4 timmar i veckan. Krokiteckning delvis tillsammans med målarskolan [...] undervisning i gipsgjutning och i någon mån stenhugning och övrig materialbehandling, sistnämnda med viss tonvikt på järn och svetsning av järn. (s. 285)

Den självklara grunden i undervisningen var modellstudier, för såväl måleri som skulptur. Att vara student på *Valands Konstskola* vid denna tiden innebar att hantverket, görandet, stod i centrum för undervisningen.

Yale University

Ur ett historiskt, didaktiskt perspektiv kom 1960-talets undervisning vid *Yale Universitys* konstnärliga fakultet att betyda mycket för de västeuropeiska konsthögskolorna. 1960-talets undervisning vid *Yale University* beskrivs av Irving Sandler (1925–), som själv vid denna tid arbetade vid skolan (Levine, 1982):

Like most other graduate programs, Yale's was based on individual work done by a student in his or her private or semi-private space. The basic

instruction was criticism on ongoing work by resident and visiting faculty [...]. Work was the proof of seriousness and it permitted students to enter into a verbal discourse with other serious colleagues. (s. 48)

Sandler beskriver hur studenterna vid *Yale University* inbjöds till samtal med läraren för att prata om sitt eget pågående ateljéarbete. Det är något annat än det Weil (La Prade, 2006) beskriver från *Black Mountain College* tio år tidigare: »As a student you were supposed to do everything precisely the way he (avser Albers, min anm.) wanted, so there was no freedom in it.«. Det kan antas att så vitt skilda pedagogiska uppfattningar har färgat av sig på lärarkollegiets diskussioner, men åtminstone bland de yngre eleverna vid *Black Mountain College* fördes diskussioner om undervisningens olika förhållningssätt (a.a.). Singerman (1999, s. 163) uppmärksammar hur Irving Sandler i citatet om *Yale University* här ovan inte nämner material, färdigheter, tekniker eller flitigt övande, utan istället lyfter fram hur det i ateljéerna pågick en diskursproduktion som även eleverna var delaktiga i. Det tolkar Singerman som en signifikant avvikelse från vad som betonats i tidigare utbildning, som enligt Singerman hade drag av mästarlära, med pekpinna och en strävan mot en färdighetens perfektion. Fler utbildningar vid denna tid, och många olika konstnärliga uttryck, drog i större utsträckning in eleven i ett samtal om den konst som producerades på utbildningarna.

Av tio betydande konstnärer i Pollocks (1912–1956) och De Koonings (1904–1997) generation hade endast en av dessa examinerats vid universitet, men under 1960-talet hade de flesta konstnärer studerat vid konsthögskolor och uppnått examen (Rosenberg, 1973, s. 92). För Sveriges del ledde utbildningsexpansionen, under efterkrigstiden fram till högskolereformen år 1977, att antalet studerande vid konsthögskolorna ökade med 100 procent. Efterkrigstidens utbildningsexpansion, med större tillgänglighet till konstutbildning på universitetsnivå, kan vara en anledning till att det verbala språket kom att få allt större inflytande i utbildningen av konstnärer.

Sverige

Modernismens orientering mot framtid, förändring och sin starka tilltro till vetenskaplig exakthet, rationalitet och kunskap som sann och välgrundad tro, kom att följas av en tilltagande förstälseteoretisk osäkerhet. *Moderna Museets* stora utställningar under 1960-talet med amerikansk avantgardism och amerikansk popkonst, följt av flera stora separatutställningar med Andy Warhol och Roy Lichtenstein,

fick stort inflytande på den svenska konstscenen och bidrog till en snabb anpassning i det svenska konstetablissemanget. Även *Kungliga Konsthögskolan* påverkades starkt. Edwards (2000) skriver:

Till och med på gamla reaktionära Konstakademien eller Konsthögskolan bröts gubbväldet i en hast, och det hände att begåvade trendriktiga elever knappt hann avsluta utbildningen förrän de vips var tillbaka som professorer. Från att ha varit en institution till försvar för traditionen blev Konsthögskolan en institution för den aktuella samtidskonsten. (s. 168).

På *Kungliga Konsthögskolan* tillträdde Lennart Rodhe som professor i måleri. Hans eget konstnärskap var förankrat i kretsen av *Konkretister*, en efterkrigsrörelse av konstnärer som i en modernistisk anda använde geometriska former i måleriet, och som även ville förändra konstnärsrollen mot en mer samhällskritisk röst. Denna lösliga rörelse av unga konstnärer som debuterade i utställningen *Ung Konst* 1947 på *Galleri Färg och Form* i Stockholm, gav modernismen, som estetiskt, kulturellt och intellektuellt fenomen, sitt verkliga genombrott i Sverige (Edwards, 2000). Konstnären Peter Dahl, som själv utbildades åren 1958–63 vid *Kungliga Konsthögskolan* i Stockholm, beskriver i en artikel i konsttidskriften *Paletten* (1979) hur nöjd han var med professorn Lennart Rodhes intensiva undervisning i modellteckning och måleri. Dahls egna lärarambitioner och sätt att undervisa hämtade inspiration från Rodhes undervisning. Men när han själv åren 1971–1973 var huvudlärare i måleri vid Valands Konsthögskola krockade hans uppfattningar och föreställningar om konst och undervisning med Valands unga konststudenters. Flera av dem hade besökt New York och San Francisco och tagit intryck av de amerikanska popkonstnärerna (Andersson, 2005). År 1962 hade folk köat framför Moderna Muséet för att se utställningen *4 amerikanare* med verk av Robert Rauschenberg och Jasper Johns (1930–). Dahl beskriver krocken i *Paletten* (1979):

Jag gladdade mig oerhört åt att äntligen kunna ta itu med att bygga upp den skola jag drömt om. Men där (avser Valands Konsthögskola, min anm.) upptäckte jag omgående att på en »avancerad« skola är det inte längre läraren som skall bygga upp undervisningen. Det är eleverna som ska bestämma vad som är viktigt och läraren som skall rätta sig efter eleverna.

Birger Björnestrand (2009), som 1970 var elev vid *Konstfack* i Stockholm, beskriver något liknande:

Vad jag ständigt förvånades över var att så få (avser eleverna, min anm.) hade lämnat in fullständiga arbeten, att så få var närvarande på genomgångarna och att man från lärarhåll accepterade detta faktum. Jag upplevde det som en häpnadsväckande flathet från lärarnas sida. De hade ingen som helst förmåga att tackla de problem 1968 års seminarium och den påföljande »kulturrevolutionen« ställt till med på »Deken« (avser Konstfack, min anm). Istället för att ge tydliga ramar, vari arbetet på målarfacket skulle bestå, försökte de bara vara lyhörda för alla nya strömningar och tillgodosåg även deras önskemål, vilka uppenbarligen hade valt fel utbildning.

Widenheim (2004) framhåller att en stor del av efterkrigstidens konst ytterst handlar om att finna utvägar ur modernistiska återvändsgränder in i en urban kultur. *Documenta 5* i Kassel 1972 curerad av Harald Szeemann (1933–2005) (DN 6 mars 2005) kan få stå som en av flera tidsmarkörer för ett uppmärksammat genomslag på den västerländska konstscenen, som inom konsten pekade bort från modernismens estetiska och intellektuella innehåll. Då introducerade Szeemann installationer och performanceorienterad konst för en bredare publik, men det skulle dröja innan begreppet *postmodernism* kom att användas som ett allmänt begrepp för form, funktion och uttryck inom konst, litteratur, musik, arkitektur och filosofi. Postmodernismens estetik och intellektuella diskurs inom konst, litteratur och filosofi, kan ses som en effekt av postmodernitetens ändrade produktionsförhållanden med nya tekniker och processer, nya konsumtionsmönster, globalisering, avreglerade, gränsöverskridande och snabbkommunicerande ekonomier. Giddens (1996) har intresserat sig för det postmoderna samhällets komplexitet med ett särskilt fokus på identitetsförändringar och pekar på att sårbarhet och ökad eftertanke uppstår hos individen när ett samhälle erbjuder ett mångfald av perspektiv och ombytliga valsituationer med svåröverblickbara alternativ. Qvortrup (2003, s. 175) pekar på hur tvivel, anonymitet, komplexitet och osäkerhet i det postmoderna samhällstillståndet även intensifierat utvecklingen av en mångfald sidoordnade och heterogena enheter för kommunikation; som vetenskap, politik,

juridik, sport, kärlek och konst. Det är funktionsenheter som, enligt Qvortup, i första hand inte ska förstås som grupper av individer, utan istället som självrefererande kommunikativa enheter, som med sina egna perspektiv, koder och kriterier tillsammans iakttar och beskriver sig självt och sin omgivning utifrån en mångfald av iakttagelsekriterier, och därför också ofta kommer till olika slutsatser. Enkelt uttryckt kan vi säga att en iakttagelse och en beskrivning ofta slår följe. Om vetenskapen kommunicerar sina iakttagelser i ett perspektiv av sant eller falskt eller som juridiken i perspektivet av lagligt eller olagligt, kommunicerar ekonomin sina iakttagelser i perspektivet av lönsamhet eller olönsamhet. På ett liknande sätt, och som ytterligare perspektiv att kommunicera sina iakttagelser, kan konsten räknas. Traditionen har lyft fram det gudomliga och skönheten som viktiga kriterier för konst. Även om dessa lever kvar in i postmoderniteten har de fått stå tillbaka i vår samtid. Att leta efter tendenser, förändringar och genombrott inom konsten är emellertid problematiskt. Håkan Nilsson (2009) visar hur samtida svenska målare rört sig fritt mellan de gränslinjer som satts upp som »paradigm«. Nilsson manar till försiktighet för hur begreppet *paradigm*, i Thomas Kuhns betydelse, kan användas för konsten och han pekar på en rad avvikelser på bägge sidor av »paradigmets« gränser. Enligt Nilsson är dessa avvikelser till och med grunden för dagens målare. Han svarar själv på frågan huruvida vi för 1900-talets konst kan tala om ett postmodernistiskt paradigmskifte: »Jag tror inte det. Det problematiska med en sådan förståelse är att den lätt förstås som en utveckling där det gamla befinns vara obsolet och det nya just radikalt nytt« (s. 97). Liksom teatern har överlevt filmmediets genomslag, har måleriet överlevt den fotografiska bilden. Edwards (2002, s. 351) beskriver hur bildkonsten genom postmodernismen kommit att bli en »underavdelning inom ett konstbegrepp som flyttat alla tidigare gränser: Konceptkonst, installationskonst, performancekonst, instrumental teater, digital bildmanipulation, helt textbaserad konst och sociala aktioner«.

Under sent 1970-tal och fram mot första hälften av 1990-talet levde *Valands Konsthögskola* kvar i en verkstadsindelning efter tekniker och media som i traditionen förknippats med konst. Många av de studenter som då fanns på skolan såg inte dessa verkstäder som något självklart nödvändigt vilket en av skolans studenter, Susanne Högberg, vittnar om i ett debattinlägg *Paletten* (1979). Hon beskriver att undervisningen i sin helhet vid denna tid fortfarande behöll sin tyngdpunkt på verkstäder och modellstudier, men att diskussionen på skolan samtidigt var livlig kring vad konstens roll bör vara och att undervisningen behövde en förändring:

Jag menar att konsten/konstnärens funktion bör vara att förändra, påverka och ifrågasätta. För att kunna göra detta behövs en helt annan arbetsmetod än den som finns på konsthögskolan. Som det är nu ägnas nästan hela studietidens fem år åt bildskapande med tyngdpunkten lagd på modellstudier. Oftast sker det på ett traditionellt sätt som man anser självklart. Är det inte också så att man redan vid antagningen till skolan bedömer hantverkskunnandet, inte idékvaliteten? Konsthögskolan bör vara en plats för förnyelse, inte för traditioners bevarande.

Om modernismen inom konsten innebar att gränserna tänjdes för konstformer och estetik, innebar postmodernismen att gränserna inte bara tänjdes ytterligare utan även kom att sprängas inifrån. Så betydande var dessa förändringar att Edwards (2000, s. 360) beskriver dem som att »någon kontinuitet inte längre existerar och konstens substans är inte längre möjlig att definiera [...] konstens revir har utvidgats till det gränslösa«. Av Nilssons studie (2009) framgår det emellertid att »kontinuitet« kan spåras hos de samtida målare han tittat på. Det som Moholy Nagy i liten omfattning diskuterade i 1930-talets Bauhaus, om den målade bildens begränsningar och de mekaniska mediernas potential, som foto och film, tog ny fart och kom att få stor betydelse för konsthögskolornas undervisning under andra halvan av 1980-talet. Kjell Strandqvist (1944–) var åren 1986–1996 *Kungliga Konsthögskolans* sista professor i teckning och under 1990-talet avvecklades även 1800-talets teknik- och verkstadsanknutna professorstitlar som en följd av konstens gränsutvidgning. Detsamma skedde vid *Konsthögskolan Valand*. Förändringar tar tid och samtidigt som Valandsstudenten Susanne Högberg, under inflytande av postmodernistiska idéer, i *Paletten* starkt ifrågasätter traditionen med modellstudier och professorer knutna till de traditionella medierna och verkstäderna i utbildningen, försvarar en av *Valands* målerilärare Lars Grandin (lärare vid skolan åren 1978–83) i samma tidning skolans utbildningsupplägg (*Paletten*, 1979): »[Modellstudier]... har visat sig vara ett mycket bra hjälpmedel när man vill öka sitt formförråd och vidga sin färgkänsla.« Det som kanske skiljer Grandin från flertalet av dagens lärare på programmen Fri konst, är övertygelsen om modellstudiernas centrala betydelse för en kompositionsidé och för att öva upp studenternas känsla för färg och form. Men Grandin uttrycker också ett personligt förhållningssätt till studenterna som till stora delar liknar det som finns hos dagens lärare: »En handledare i konst kan egentligen inte göra annat än att med stöd av sin större erfarenhet hjälpa eleverna att i bästa fall hitta sitt eget uttryck.« (Lars Grandin, 1979).

1968 års studentrevolter i Sverige var bleka i jämförelse med motsvarande händelser i Paris och i USA. De kom ändå att påverka undervisningen på svenska konsthögskolor, främst genom den tidens diskussioner om makt och frigörelse, anti-imperialism och revolution. Starka grupper av studenter och lärare kom att under 1970-talet få stort inflytande för att ämnena som gestaltades på skolorna var »rätt« i meningen politiskt korrekt.

I Stockholm vid *Kungliga Konsthögskolan* levde konstnärsromantiken under hela 1970- och 80-talet. Delvis som en pedagogisk idé som pekar mot en reform-progressivistisk utbildningsfilosofi (Gustavsson, 1998, s. 265) att inte vilja »störa« studenternas egna bilder och därför låta dem »hållas« med sitt. Istället var skolan generös med tilldelning av material av olika slag. En sådan utbildningsfilosofi, som hävdar att studenten lär sig bäst då läraren möter studentens natur, mognad och sätt att lära, har från olika håll (a.a., s. 266) kritiserats för att alltför ofta stanna vid det för studenten redan bekanta. Professorer var sparsamma med sina kommentarer kring studenternas arbeten och det var inte ovanligt att studenter under långa perioder negligerades helt, medan det för andra studenter utvecklades en ibland destruktiv »kompis«-relation med professorerna (Professor II, 24 februari 2006). Ljungberg (2008, s 72) beskriver miljön under sina utbildningsår 1974–79 vid *Kungliga Konsthögskolan* i Stockholm:

Det konservativa arvet och konkurrensen mellan oss studenter och mellan professorerna var på ett sätt förödande. Bristen på organiserade samtal, diskussioner och systematisk reflektion kring konstnärligt arbete var uppenbar. Undervisningen byggde på mötet mellan professorn och studenten, om nu detta överhuvudtaget tog plats [...] Jag var i behov av en mer kvalificerad undervisning än den som erbjöds. Med kvalificerad menar jag en mer genomtänkt utbildning där det ställdes tydliga krav på oss studenter att formulera och kritiskt reflektera över våra ställningstaganden.

Ljungberg var under sin tid på *Kungliga Konsthögskolan* även utbytesstudent på *Konsthögskolan Valand* (år 1976) och på *Konstakademien* i Köpenhamn (åren 1977–78). Där skilde sig undervisningen, enligt honom, inte i någon högre grad från hans upplevelse av *Kungliga Konsthögskolan* vid denna tid.

Utställningen *Implosion. Ett postmodernt perspektiv* på Moderna Museet år 1987 hade som ambition att påvisa skillnader i modernistiska visavi postmodernistiska

konstnärskap. Med på utställningen fanns konstnärer som Cindy Sherman (1954–), Sherrie Levine (1947–), Lousie Lawler (1947–), Richard Prince (1949–), Laurie Simmons (1949–) och James Welling (1951–). Då utställningen öppnades hade konstkritikern Lars O Ericsson redan samma år hållit en uppmärksam föreläsning på muséet som introducerade postmodern teori på konstens område och gick till hårt angrepp på ledande svenska konstkritiker som ansågs blunda för de genomgripande förändringar som länge utmärkt den internationella konstscenen. Innehållet i föreläsningen publicerades senare samma år som två omfattande artiklar i Dagens Nyheter (artiklarna är åter publicerade i Ericsson, 2001, s. 18–27).

Arvidsson (2010, s. 250) beskriver hur Göteborg under slutet av 1980-talet saknade en offentlig konstdiskussion motsvarande den som fördes i Stockholm, men att det ändå tidigt under 80-talet fanns flera studenter och konstnärer, på och utanför *Konsthögskolan Valand*, som tagit till sig ett postmodernt perspektiv för sina arbeten. Det blev, hävdar Arvidsson, den göteborgska undergroundscenen som under 1980-talet i flera avseenden kom att bära fram »föreställningen om det postmoderna« (a.a., s. 258) i Göteborg (För en undersökning av den göteborgska konstscenen under 1980- och 1990-tal, se Arvidsson & Werner, *Skiascope* 3/2010, ett forskningsprojekt inom *Göteborgs konstmuseum*).

Med det postmoderna inom konsten följde också ett nytt verksbegrepp. Liksom Edwards beskriver det postmoderna genombrottets betydelse som att »konstens substans inte längre är möjlig att definiera« innebär ett nytt verksbegrepp för Ericsson att »verket inte längre består av ett självtillräckligt, isolerat och avgränsat objekt, utan utgör en funktion av en rad kontextuella variabler« (a.a., s. 14). Diskussionen som följde på de mycket uppmärksammade artiklarna och *Moderna Muséets* utställning, handlade om konstsyn och fick stor betydelse för hur konst skulle komma att diskuteras bland unga konstnärer och konststudenter åren 1987 till 1997 då det postmoderna genombrottet ägde rum och konsoliderades inom konsten i Sverige (Ericsson, 2001, s. 16). Men den konst som gjordes på konsthögskolorna vid denna tid hade ännu inte särskilt mycket av gränsutvidgande över sig. Den tekniska utvecklingen stod i startgroparna och datorer och den digitala bilden lyste fortfarande med sin frånvaro på konsthögskolorna. Men när konstscenen förändrades och nya medier användes, blev det allt svårare för bland andra *Konsthögskolan Valand* att upprätthålla sina verkstäder. Intresset bland studenterna var i avtagande för modernismens estetik, oftast riktad mot ytmässighet, färger och tvådimensionalitet, och det fanns en utbredd idé om att hantverket som sådant inte var något självklart nödvändigt att till fullo behärska; behövde man ha något svet-

sat fanns den kunskapen utanför skolan och då kunde man, hävdades det, lika väl vända sig dit om det behövdes. På *Konsthögskolan Valand* kunde studenter även så sent som under andra delen av 1980-talet uppleva en saknad efter genomtänkta kommentarer och genomgångar då lärarna sporadiskt tittade in i verkstäderna. Undervisningen handlade om att göra bra målningar, skulptur och grafik. Innehållet var underordnat (Professor I, 18 september 2001).

Tyngdpunkten i samtalen var densamma i Stockholm. Professor II (8 februari 2010) beskriver ateljésamtalen under sin egen utbildningstid åren 1981–86 vid *Kungliga Konsthögskolan* i Stockholm: »Jag tror aldrig jag fick frågan vad det var jag ville säga med mitt måleri. Det var snarare tvärtom. Jag var intresserad av psykologi, intresserad av människan och jag ville verkligen ha det med i berättandet, men allting handlade då jättemycket om färg och form«. Det som kunde saknas hos lärarna fann studenterna främst i sin egen miljö, bland varandra och hos konstnärer utanför skolan. Frånvaron av lärarengagemang och ointresset för många av de frågor som upptog flera studenters intresse vid denna tid, beskrivs även ha gällt på *Konsthögskolan Valand* vid denna tid:

Det var sällan som det var en genomgång av ens arbete, utan det var under arbetsprocessens gång som lärarna kunde titta in och säga något. Det var inte så djuplodande. Jag saknade det och kände mig mer och mer alienerad, måste jag säga, till vad lärarna stod för. De var intresserade av helt andra normer eller värden, och jag kunde aldrig riktigt fatta varför de inte tog det mer personligt. (Professor I, 4 april 2002).

Emellertid kunde flera studenter vända bort sin frustration, och använda det tomrum som skapades av lärarnas frånvaro av engagemang, till egna konstnärliga initiativ och för att ta del av teoriutvecklingen utanför institutionerna. Flera studenter prövade även utbytesår med studier vid andra nordiska konsthögskolor och fick på det sättet kontakt med andra som var intresserade av samma sak. Det skulle dröja ända fram till tidigt 1990-tal innan flertalet lärare ställde innehållsliga och kritiska frågor kring studenternas gestaltningar i ateljéerna, av typen »Vad vill du säga med det här oavsett vad det är«. Studenten kunde få hjälp att formulera vad som driver henne, och även om det inte alltid kunde formuleras kunde samtalen allt oftare komma att kretsa kring sådana frågor. Idag anser lärarna det vara ett av huvudsyftena med utbildningen att skapa ett självförtroende hos studenterna att själva våga vara normerande och själva försvara sina konstnärliga påståenden. Edling (2010)

uppmärksammar hur införandet av de tidsbegränsade anställningarna, som under 1990-talet infördes vid konsthögskolorna på bred front för lärarna, även underlättade nyrekrytering och tillförseln av intryck från nya intressanta konstnärskap nationellt och internationellt. I en tidigare rekonstruerande studie av den konstnärliga forskningens historia och didaktik vid *Konsthögskolan Valand* (Wideberg, 2004), har jag beskrivit den betydelse som Birger Boman kom att spela som skolans rektor åren 1987–1990. Boman kunde vid sitt tillträde inte se några som helst bevis för att *Konsthögskolan Valand* med stöd av högskolereformen år 1977 skulle ha närmat sig motsvarande resurser som givits *Konstfack* och *Kungliga Konsthögskolan* i Stockholm. Inga av de förhoppningar *Konsthögskolan Valand* knutit till högskolereformen, vad avser personal-, material- och lokalresurser, hade infriats (Suttner, 1991, s. 207). Boman minns den upprördhet han kände inför det han såg veckorna efter sitt tillträde som rektor:

Jag blev helt enkelt arg för Valands räkning. Jag hade ju Konstfackskolan (där han haft en lärartjänst strax innan rektoratet vid Valand, min anm.), och jag hade ju själv gått Akademien (avser Kungliga Konsthögskolan i Stockholm, min anm.) i Stockholm, och där sett hur de svällde med resurser som forsade in under tiden som Valand bara stod stilla. Det kallades konsthögskola, men det var undermåligt. Det fattades stora delar av vad Stockholm hade. Att det inte fanns en professur i skulptur till exempel. Och verkstäderna fattades totalt på Valand i jämförelse med Stockholm. I Stockholm hade man ju särskilda lärare anställda i gipsgjutning och i alla delmoment i grafik, skulptur och måleri. Man hade en muralverkstad. Det fick man klara här genom att be folk komma ner och hålla en veckokurs under ganska magra materiella förhållanden. Det var ett ständigt pusslande och eländigt. Men det var inget fel på studenterna. Det var en väldigt fin ung skara och många var väldigt duktiga. Men dom fick nöja sig helt enkelt. (s. 42).

Den ojämna resurstilldelningen planade så småningom ut, inte minst under tiden som den *Konstnärliga fakultetsnämnden vid Göteborgs universitet* inrättades, och stärktes under 1990-talets andra hälft. Vid en jämförelse i början av 2000-talet, mellan landets konsthögskolor, hade *Kungliga Konsthögskolan*, förutom att liksom de övriga konsthögskolorna byggt ut sina video, data och ljudresurser och annat, även lyckats behålla sina materialkunskaper, lärarresurser och materiella förutsätt-

ningar intakt för de mer traditionella medierna som måleri, grafik och skulptur. För *Kungliga Konsthögskolan* har det betytt att när intresset ökade igen för den målade bilden, den tredimensionella murala skulpturen, grafiken, tecknandet och andra i konsten traditionella medier, aktiverades de resursmässiga förutsättningarna utan större omställningar. Fortfarande fanns materiallärarna för plast, brons etcetera kvar och det är inte heller sällan som skolans tidigare studenter idag tar kontakt för att konsultera deras kunnande. Lika enkelt var det inte för de mindre konsthögskolorna med programmen Fri konst. Dessa fann sig under de första åren av 2000-talet nästan helt sakna egna lärare med kunskaper i hur de traditionella medierna kan användas inifrån för att gestalta och bära studenternas idéer, inte endast beskriva dem. Det fanns en uppenbar fara för att en haltande materialkunskap och ett tapp av gestaltningskunskap i de traditionella medierna, även på sikt skulle resultera i en idétorra för vad man kan använda dessa medier till. Mångfalden av material och uttryck, och den resursomställning som kom av det postmoderna genomslaget, ledde periodvis till en oförståelse för de studenter som intresserade sig för de traditionella medierna. De fick inte alltid det gehör eller motstånd som hade behövts för att utveckla ett konstnärskap med dessa medier som sina egna.

Det sena 1900-talets våldsamma ökning av bildmedier som tv, film, video och Internet, kom att ställa nya frågor kring bilden som konst och den allt snabbare utvecklingen av tekniker aktualiserade ett behov på skolan av många olika och även andra verkstäder. När *Konsthögskolan Valand* under tidigt 1990-tal planerade sin flytt till nuvarande lokaler i Göteborgs centrum fanns ändå traditionen av verkstäder med i planeringen (en träverkstad, en muralverkstad, foto-, video- och digitala verkstäder) och vid inflyttningen år 1996 var de nya lokalerna till stora delar otidsenliga för undervisningen. Eftersom skolans studenter under flera år inte kom att använda sig av konstens traditionella medier, använde flertalet studenter inte de verkstäder som medierna var knutna till. Nya konstformer prövades ivrigt och när studenten fokuserade inom ett område fick hon se till att erövra den kunskap som var knuten till de arbeten, det media, den form, den genre hon förhöll sig i. Det var av resursskäl problematiskt för ett lärarteam, på en sådan liten skola som *Konsthögskolan Valand*, att vara djupt kunniga om allt. Men det som kunde krävas av läraren var att förstå kopplingen mellan mediet och uttrycket och det studenten ville ha sagt. Läraren behövde kunna peka på kvaliteter och saker som var väl genomförda i förhållande till en intention, till ett egensinne. Först i mitten av 1990-talet inrättades vid landets konsthögskolor lärartjänster med inriktning mot videokonst, och

formellt öppnade skolorna för studentansökningar i videokonst (Pettersson & Wrangle, 2006, s. 141). Efter att tidigare endast kunnat erbjuda kortare kurser, startades år 1995 vid *Konsthögskolan Valand* kursen *Fri konst och Nya media*, med videokonstnärer som lärare.

Idag har programmen Fri konst åter närmat sig de förutsättningar som rådde innan åren 1996–97, då skolorna började tappa gestaltningskunskap och praktisk kunskap i de traditionella tekniker som historiskt har utgjort konstens identitet. Om unga konstnärer inte från början säger att det är hantverket de arbetar med, utgår flertalet unga konstnärer inte längre ifrån att det viktiga inom konsten omedelbart är länkat till ett hantverk eller att hantverket skulle inta en särställning i förhållande till andra sätt att arbeta. Bildkonstnärens arbete har blivit bredare och spretar idag åt olika håll. Som att bredd och spretighet inte var nog, eller kanske just på grund av denna senmoderna bredd och spretighet, invigdes under 1980- och 90-talet två nya skolor med programmen (3+2 år) Fri konst: *Konsthögskolan i Umeå* (år 1987) och *Malmö Konsthögskola* (år 1995). Från norr till söder finns i Sverige för närvarande fem 5-åriga utbildningsprogram i Fri konst. Övriga skolor är *Kungliga Konsthögskolan* i Stockholm, *Konstfack* i Stockholm och *Konsthögskolan Valand* i Göteborg.

Synpunkter på ateljésamtal idag

De politiserade diskussioner som Peter Dahl (1979) och Birger Björnstrand (2009) vittnar om för 1970-talet, kan sägas vara exempel på viktiga steg mot en senare mer genomgripande förändring av utbildningens ateljésamtal och studentgenomgångar. Men det är främst förändringarna i konsten, med den politiska konstens uppgång och fall och postmodernismens genomslag, med franska filosofer som Michel Foucault (1926–84), Jean-François Lyotard (1924–98), Roland Barthes (1915–80) och Jacques Derrida (1930–2004), ett radikalt förändrat konstbegrepp och en teknisk utveckling med en förskjutning mot en konceptualisering och immaterialisering av konsten, som har inneburit att betydligt längre steg har tagits mot att ateljésamtalens asymmetri och innehåll har förändrats under 1990-talet, till hur det i dag ser ut på programmen Fri konst. Lars Løvlie (2003) pekar på hur det klassiska bildningsidealet med rötter i Berlinuniversitetet och Wilhelm von Humboldts ståndpunkter i skolplanerna från grundandet år 1809, ger tydligt avtryck i vertikala strukturer i sätt att se på uppfostran och bildning som något vi kan komma överens om efter en försoning mellan tvistande perspektiv. Idag har, hävdar Løvlie, det postmoderna

samhällets paradox av permanent osäkerhet *och* en samtidig önskan om motsatsen, lyfts in i gränssnittet av det klassiska bildningsbegreppets två sidor (subjektet och kunskapsstoff), som en ödmjukhet och öppenhet inför det som är annorlunda, i rörelse och förändring. Løvlie kallar det ett en *teknokulturell bildning* (a.a., s. 367).

Med en avsikt att erfarenheterna ska spilla över på grundutbildningen Fri konst, har *Konsthögskolan Valand* i sina påbyggnadsutbildningar för yrkesverksamma konstnärer, åren 1989–2003, formexperimenterat med hur teorin ska kunna förhålla sig till den konstnärliga praktiken så att de konstfilosofiska och konstteoretiska aspekterna adekvat kan följa studenternas ateljéarbete. Birger Boman ledde *Valands* försöksverksamhet åren 1989–92 med en sådan utbildning. Den fick senare en fortsättning i *KonstLab*, som skolans påbyggnadsutbildning under ledning av dåvarande professorn i Fri konst, Bengt Olof Johansson, vid *Konsthögskolan Valand* (Wideberg, 2004). Frågan har aldrig ställts på konsthögskolorna huruvida konstteorin eller konsthistorian ska finnas eller inte, utan det har istället handlat om vilken plats den ska ges på en konsthögskola, det vill säga hur den går till, hur man gör den och hur man använder den. Studenter är olika mycket intresserade av teori och relaterar den individuellt till vilket arbete som pågår i deras ateljéer. Konsten har sin egen logik och sitt eget språk, som inte nödvändigtvis utgår från någon annans teorier om konst. Som ett uttryck för att hantverkets identitet under perioder har förflyktigats, eller åtminstone omvärderats, har konsthögskolorna sett nya yrkeskompetenser ta plats i utbildningen. Det är yrkeskompetenser som lutar sig mot en annan tradition än konstnärens, mot den akademiska, den konsthistoriska, den konstteoretiska. Även om dessa nya yrkesgrupper förhåller sig kritiska har de sin skolning från det akademiska sammanhanget, där det finns en förväntan om att studenterna ska tugga i sig en text och därefter säga vad den handlar om. Jag har (Wideberg, 2004) visat hur en sådan utveckling är problematisk: Hur kan konsthistoria och konstteori undervisas på ett annat sätt än som ämnena undervisas på en konstvetenskaplig institution eller en konsthistorisk dito? Bomans uppfattning var att »det är det konstnärliga ateljéarbetet [som] är plogfåran, som man under tiden ska så i. Det är där man ska få någonting att växa som inte är klarlagt på förhand« (a.a., s. 44). Ett sådant sätt att formulera teorins förhållande till praktiken tar sin utgångspunkt i uppfattningen att all teori runt omkring konsten kommer ifrån att det finns en subjektiv, reflekterad praktik och att något formuleras ur denna. Det akademiska tillvägagångssättet kan till synes vara lättare att administrera och betygsätta och därför mer attraktivt, men kan också vara problematisk för de studenter som valt konst istället för annan utbildning.

Studenterna har inte en av utbildningen satt norm att uppfylla eller anpassa sig till. I stället ska de ges förtroendet att själva vara normerande, det vill säga själva bestämma sin väg genom utbildningen och även vad normen ska vara för det egna arbetet. Att detta utspelar sig i skolans ateljé, där lärare och student samtalar kring något tredje, som kan vara allt från ett objekt till en idé, och där studenten själv kommit fram till att det hon presenterar ska se ut på ett visst sätt, innebär att hon måste försvara sina val och övertyga läraren om att det är så det ska se ut. Lärarens lyssnande har därför också blivit mer framträdande i spåren av att konsten konceptualiserats och studenternas egen medverkan i diskursproduktionen ökat. Studentens berättelse om sitt arbete, ofta med en tillhörande dokumentation, är det som läraren kan få till sig i ateljésamtalet. Berättelsens latent riktning, hur studenten berättar om sitt arbete, om de val hon gjort och hur hon vill att det ska uppfattas, är en del av lärarens underlag för samtalets frågor. Samtalet kan tydliggöra en produktiv eller destruktiv diskrepans mellan vad som var tänkt från studentens sida och hur det ser ut. Det kan finnas föreställningar hos studenten som läraren inte kan se manifesterade i arbetet (Professor V, 28 maj 2008). En frekvent uppfattning bland lärarna är att »konst« måste få lov att se ut precis hur som helst, men att det intressanta, och kvaliteten i ett studentarbete, måste var och en av studenterna komma fram till och även kunna övertyga lärarna om (Professor IV, 13 augusti 2008). Tyngdpunkten för lärarnas värderande synpunkter fokuserar på gestaltning och arbetsprocessen, och når i den senare ofta existentiella frågor som handlar om individens val och icke-val. Det är den enskilda studentens ambition och vilja som handleds genom utbildningen (Professor III, 8 maj 2006).

I motsvarande grad som den tekniska och praktiska kunskapen fått en delvis annan inriktning och plats i utbildningen, ställs det krav på studenterna att bli bra på att under utbildningen även muntligt och skriftligt kunna formulera sina konstnärliga och konstnärliga projekt. Postmodernismens utvidgade konceptbegrepp, nya tekniker och ansatser fick efter hand under 1990-talet återverkningar för undervisningen på programmen Fri konst. Den tid då utbildningens professorsauktoriteter stack in huvudet i ateljén och grymtade fram ett accepterande eller ett avståndstagande är förbi. Idag kopplar professorerna inte särskilt tydligt ihop sitt eget specifika konstnärliga till det som studenterna gör och lär sig. Men vid en förtroendefull relation, och om det kan antas att något sådant kan fördjupa någonting eller få studenten att våga pröva någonting annat, händer det inte sällan att en lärare, för att lägga extra tyngd bakom det som sägs, även ger studenten något av sin mer privata erfarenhet (Professor II, 24 februari 2006). Professorerna i Fri konst ser sig

i första hand som en sakkunnigt bedömd och utvald person med erfarenhet av egen konstnärlig praktik och med förvärvade kunskaper kring konstnärliga processer och metoder. Det är också oftast det senare som deras handledning handlar om, och det sker helt på studentens »spelplan« (Professor I, 18 september 2001). Det finns flera undantag där professorer involverat studenterna i sina egna konstnärliga projekt. När detta har skett har det oftast funnits en didaktisk och institutionell intention bakom.

I det här kapitlet har getts en överblick av hur dagens ateljésamtal kan placeras i en tradition som påbörjades med *Accademia delle Arti del Disegno* i Florens. Den fick sin fortsättning i Frankrike och senare med *Bauhaus*, *Black Mountain College* och *Yale* och kom via betydande konstnärskap och utställningar att leda fram till andra sätt att se på konst och konstnärsrollen. Det är inte tidsepokerna som i första hand står ut i kapitlets översikt, utan miljöerna och impulserna från dessa. De italienska och franska akademierna var först med att professionalisera undervisning i konst. Ur hantverksskrånas verkstads- och ateljémiljöer rekryterades hantverkare till de italienska akademierna. Under handledning av mästarna blev de ännu skickligare hantverkare, de tillägnade sig färdigheter i tecknandets konst och fick ta del av diskussioner om konst. I Frankrike fortsatte traditionen med tecknandet och imiterandet som en förutsättning för mästerligt måleri och modellerande. Genom den reglerade undervisningen vid de italienska och franska akademierna skapades, bortom skrånas mästarlära, en ny professionell atmosfär för lärare och elever.

Det som håller ihop traditionen av akademier är inte en särskild stil, utan istället att sätta nivån för studenternas arbeten i de olika kontexterna. Under perioder av ekonomisk tillväxt, nya produktionsförhållanden och filosofiska ansatser, vann konstnärer allt högre status. Konstvetenskap och konsthistoria som akademiska discipliner flyttade under 18- och 1900-talet ytterligare fram positionerna för det konstnärliga utbildningsområdet. Men det viktigaste inflytandet på konst och konstutbildningar har modernismens och postmodernismens sätt att tänka och prata om konst haft. Postmodernismens ifrågasättande av modernismens antaganden och värderingar kring konstnärlig kvalitet, har rest frågor om konst i relation till etnicitet, sexualitet, genus, ras, kontext och annat. Det har på olika sätt förändrat sättet att tänka, organisera utbildning på och att undervisa vid dagens konsthögskolor.

Förra seklets experimenterande miljöer som *Bauhaus*, *Black Mountain College*, *Yale* och andra, följdes av ett postmodernt genomslag inom konsten, med bildkonsten som en underavdelning inom ett konstbegrepp som överskridit alla tidigare gränser – oändlig i sin ambition och anspråk. I didaktiska termer kan detta

uttryckas som att utbildningen till konstnärer kom att avlägsna sig ifrån i första hand färg och formmässiga aspekter av det gjutna, modellerade, målade eller det tryckta, till att ge avsevärt större utrymme åt studentens idé, innehåll och process. Studentens konstnärliga projekt innehåller i olika omfattning moment av praktiskt kunnande, och de hantverksmässiga kunskaperna har kommit att ännu starkare individualiseras i undervisningen. Studenten ägnar mycket tid och energi åt att förhålla sig till, och gestalta sitt eget tankegods och erfarenhetsmaterial i de material och instrument hon själv väljer för sitt uttryck. Sedan de första åren av 1990-talet har ateljésamtalets centralt viktiga och närvarande roll stärkts, och för den enskilde studenten fått en mer frekvent plats i utbildningen. Samtidigt har dess innehåll förändrats till att mer än tidigare koncentrera sig på den enskilde studentens vilja att uttrycka något eget i vad det än är. Flertalet av de professorer som idag är verksamma på programmen Fri konst har själva undervisats av 1980- och 90-talets professorer, men betraktar sig inte som härförare av en tradition i allmän mening att återföras till nästa kull. De ser utbildningens funktion som att återföra erfarenhet kring att vara konstnär; hur man gör, hur man tänker, hur man upprätthåller friheten och hur man hanterar de paradoxer som uppstår när man vill vara kreativ i ett samhälle som är ganska tufft att vara kreativ i. En liknande slutsats kommer Singerman (1999, s. 204) till efter att ha undersökt konstutbildningens historia i USA: Det viktigaste studenterna idag lär sig är hur man blir en konstnär, hur man tar begreppet i besittning och hur man konkret utformar yrket.

Studenten ska tidigt i utbildningen säga något, kanske inte något nytt, men i alla fall något eget. Hon ska från dag ett orientera sig mot ett språk som bygger på hennes egen erfarenhet. Språk är hur orden sätts samman, det är något levande och komplext. Med detta har följt ett mer aktivt deltagande i ett samtal kring sin egen process, sin egen upplevelse och sin egen gestaltning. En grundförutsättning för att komma dithän att en ömsesidighet kan etableras mellan läraren och studenten är respekten för varandras positioner (Professor I, 15 mars 2001). Då kan lärarens synpunkter mötas av studenten som en bland flera synpunkter, och inte som en absolut sanning.

Ateljésamtalet på programmen Fri konst syftar till att handleda studenten i en process att finna sitt eget uttryck, men även till att de sakliga kunskaperna och färdigheterna kring materialen och instrumenten kan erövrats och gestaltningen skärpas. Det är i spänningen mellan studentens intention, uppslag, idé, och kunskap om görandet, som denna studie finner sitt område att teoretiskt belysa. Syftet är att uppmärksamma och ge en idé om hur ateljésamtalets sammanhang och integritet

kan förstås. Intresset är i första hand riktat mot lärarens utmaning. Även om studien rör sig inom ett fält där helt klara begrepp och samband inte föreligger, eller ens är önskvärda att låsa sig vid, är det ändå möjligt att nå större klarhet, sammanhang och mening.

I Sverige har frågan om det konstnärliga områdets forskningsanknytning olika intensivt diskuterats sedan tiden för högskolereformen år 1977, inte minst för att ge även de konstnärliga utbildningarna tillgång till de ekonomiska resurser som följer med en forskarutbildning (Wideberg, 2004, s 38). Våren år 2003 sammanträdde för första gången Konstnärliga fakultetens *Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete* (NKU) vid Göteborgs universitet. Vid sitt andra sammanträde i december beslutade samma nämnd att anta två doktorander i Fri konst. Sedan dess har flera konstnärer doktorerat vid de universitet och högskolor som har konstnärliga utbildningsprogram. *Moderna Museets* återkommande mönstring i Stockholm av svensk samtidskonst uppmärksammade för första gången år 2010 hur forskning på akademisk nivå blivit ett nytt verksamhetsfält inom konsten. Vid tiden för utställningen fanns i Sverige arton konstnärer antagna för doktorandstudier. Utställningen presenterade fem av doktorandernas forskningsprojekt och arbetsprocess. Den konstnärliga forskningen som den har utvecklats, betraktar reflektionen över det konstnärliga skapandet som en kunskapsproduktion, ekvivalent med kunskap utvecklad inom andra forskningsområden.

KAPITEL 2

Tidigare forskning

En betydande källa för en aktuell översikt av internationell utbildningsforskning inom bildkonst, musik, teater och dans är *International Handbook Of Research In Arts Education* (red. Bresler, 2007). Till skillnad från en etablerad forskning kring musik och teater uppmärksammas i översikten en betydande brist på undersökningar och etablerade teoretiska ramverk kring samtidens undervisning i Fri konst. Harwood pekar i handboken (a.a.) ut ateljésamtalet som en särskilt betydelsefull men eftersatt arena för samtida forskning, och skriver: »There is no established or even tentative theory of artistic development in the college years comparable with the multiple models of intellectual, ethical, and psychological development.« (s. 315). Ett skäl till detta, påstår Harwood, är att lärare på en konsthögskola ofta saknar erforderlig tid för en sådan teoriutveckling kring sin egen lärarpraktik. All tid utanför institutionen lägger läraren på det egna konstnärskapet. Om vi däremot följer tidskrifter som *International Journal of Art & Design Education*, *Teaching Artists' Journal* och *Studies in Art Education* finns i dessa en diskussion som speglar forskning och ett allt större intresse för estetiska processer i ett utbildningsperspektiv, då lärare i allt större utsträckning i grundskolan och gymnasiet tillfrågas om att arbeta på tvärs av olika konstämnen, som bild, teater, musik, fotografi, dans och annat. Även

inom andra verksamhetsområden ställs frågor om hur estetiska lärprocesser gränsöverskridande kan skapa mening där kreativitet av ett annat slag utvecklas, som inom vård- och omsorg, forskning och utbildning (Austring & Sörensson, 2006).

Karlsson (2002, s. 82), som på uppdrag av *Swedish Institute for Studies in Education and Research* (SISTER) undersökt resultaten av anslagen till konstnärligt utvecklingsarbete (KU) på konsthögskolorna, omvittnar »en besvärande brist på tryckt källmaterial« för dessa arbeten. Karlsson skriver att »Den ackumulerade kunskap som borde ha varit en naturlig ingrediens inom den konstnärliga utvecklingen har i bästa fall omsatts i praxis eller i muntlig kunskap inom den enskilda skolan, men mycket sällan förmedlats till systerinstitutioner eller omvärld.« (a.a.). Även Riley (2007) oroar sig för hur lite teoretiskt material som finns tillgängligt och som uppmärksammar universitetets undervisning av blivande konstnärer. Singerman (1999, s. 8) problematiserar detta förhållande och konstaterar att andra akademiska discipliner griper tolkningsföreträdet ur det tomrum som uppstår då fältets egna aktörer inte skriver om sina erfarenheter.

På senare år har tre svenska avhandlingar publicerats som utifrån olika perspektiv belyser ett studentperspektiv på utbildning inom det bildkonstnärliga fältet. Sociologen Stenberg (2002) har undersökt identitet och motivbild hos unga konst elever på en förberedande konstutbildning. Flisbäck (2006), även hon sociolog, har med ett genusperspektiv följt unga kvinnor i en förberedande konstskola och belyser hur deras värderingar och känslor kring vad de hoppas på och anser möjligt att förverkliga i framtiden inom konst, har förändrats eller förstärkts av särskilt betydelsefulla lärare i utbildningen. Ljungberg (2008) har i sin avhandling undersökt sin egen konstnärliga forskningsprocess. Han visar bland annat på den komplexitet av impulser från lärare på förberedande konstskolor, professorer på konsthögskolor, andra konstnärskap och utvecklandet av nya arbetsformer, som tillsammans med ett egensinne resulterar i ett personligt yrkeskunnande som konstnär. Det föreligger även studier som gått nära några enskilda konstnärer/lärares praktik i mötet med studenter (Brown, 1990; Cho, 1993; Tucker, 1998, Beer, 1999; Douglas, 2004). För dessa avhandlingar har emellertid avsikten i första hand varit att närma sig en allsidig förståelse av den enskilde konstnärens arbete. Till exempel har Cho (1993) undersökt hur Hans Hoffmann och Josef Albers lyckats förena rollerna som konstnär och lärare i sin undervisning vid högre utbildning. De problem som kan finnas i föreningen av att vara konstnär och samtidigt lärare, har Risenhoover och Blackburn (1976) skrivit om. De lyfter fram hur tvingande och ofta ansträngande

administrativa åtagandena kan stå i motsättning och i vägen för den tid de vill ge studenterna. Birnbaum och Belzer har i *Teaching Art* (2007) några beskrivningar från ateljésamtal vid konsthögskolan i Frankfurt och hur dessa kan fungera där. Edström (2009) har i en fenomenografisk studie kategoriserat och sökt variationer i hur en grupp studenter för egen del uppfattar ateljésamtalet på programmen Fri konst. Det som står fram i Edströms studie är att studenterna använder samtalet till att få andra perspektiv och kommentarer på sitt arbete, se fler valmöjligheter, och att läraren har en vidare nationell och internationell utblick som kan hjälpa studenten att situera sitt konstnärskap och ge nya kontakter. Edström (a.a.) framlägger tre olika, men ofta samtidigt förekommande uppfattningar om konstnären i historien och som inte sällan överlappar varandra: Konstnären som hantverkare (medeltidens mästarlära), konstnären som geni (romanticismens idé om den guda-benådade och födda konstnären) och konstnären som utforskare (den universitets-utbildade/doktorerade konstnären). Hon lyfter fram hur studenten på programmen Fri konst över tid, och i förhållande till sitt konstnärliga arbete, utvecklar en kapacitet (»to rest assured«), i förhållande till tre olika teman, som *personlighet*, *osäkerhet* och *arbetsprocess* (från idé till färdigt verk). Hennes studie visar hur ett utvecklande av ett personligt hållet och koherent konstnärskap, och att efter hand utveckla en egen arbetsprocess, är något som har ett tydligt samband med att utbildningen är starkt individualiserad (»self-direction«). För studentens kapacitet att hantera en osäkerhet skriver Edström att »Further studies will be needed in order to be more precise about possible relations between self-direction and uncertainty.«

Liksom för Stenberg och Flisbäcks studier har Edström samlat empiri genom mer eller mindre strukturerade studentintervjuer. Jag skall längre fram på annan plats i avhandlingen återkomma till Edströms studie.

Föreliggande studie undersöker ateljésamtalet på programmen Fri konst. Studiens frågeställning är riktad mot vad som karaktäriserar programmets sammanhang och integritet och vad det väsentligen handlar om i ateljésamtalen. Fokus ligger i första hand på lärarens erfarenhet och arbete. Vid en nationell och internationell utblick saknas en motsvarande studie där intervjumaterial med lärare trängs med dokumentationer hämtade i fältstudier med forskaren närvarande vid ateljésamtalen. Jag hoppas med min studie kunna täcka en del av detta tomrum och med studiens ansats och metod ge ett inledande bidrag som förhoppningsvis kan öppna för ny kunskap om ateljésamtalet i ett filosofiskt- och utbildningsvetenskapligt perspektiv.

Del två: But it Takes Two to Tango
(Hoffman & Mannen, 1952)

KAPITEL 3

Ateljésamtalen

För att ge plats åt min fenomenologisk hermeneutiska undersökning har jag i föreliggande kapitel samlat mig kring sex ateljésamtal hämtade från mitt empiriska material. Vart och ett inleds med en sammanfattning om vad som händer i samtalet, följt av en kort beskrivning av samtalets sammanhang. Varje ateljésamtal har tillförts en strukturanalys som avslutar varje samtalspresentation. Utgångspunkten för analysen är studiens huvudfrågeställning om vad som är den konstnärliga utmaningen i ateljésamtalen, och hur ateljésamtalet ingår i konstskapandet. En kritisk reflektion av helheten görs i slutet av kapitlet.

Övriga ateljésamtal från studiens datainsamling presenteras i avhandlingens *Appendix II*.

Jag har genomgående använt den genusneutrala formen *denne* när jag skriver om studenten. Så är inte fallet då det gäller läraren. I ett senare kapitel, som redogör för mina etiska överväganden och studiens metod och genomförande, återkommer jag till hur min empiri samlats in. Jag vill emellertid redan här göra läsaren uppmärksam på att min avsikt inte har varit att på ett individuellt plan säga om en

lärare är »bra« eller inte. Även om så varit avsikten låter sig ett sådant generellt omdöme inte göras på grundval av ett enstaka ateljésamtal. Analysens fokus fästs på samtalet som sådant. Studien av ateljésamtalen ska i första hand ses som ett bidrag i diskussionen kring det teoretiska underlaget för att bättre förstå ateljésamtalet som kunskapsform, dess spänningsfält, och att något för en del kan visa sig som ett igenkännande.

Ateljésamtal 18 (Observation, 19 februari 2008 b)

Sammanfattning

Samtalet uppehåller sig väsentligen kring hur studenten lyckas i sitt konstnärliga uttryck. Studentens narrativa verk innehåller komplext ordnade och förenade lager av historia, minnen, känslor, stämningar och kanske längtan. Det narrativa förstärks ytterligare av verkets titel, *Blend in slow motion*. Relationen mellan det privata och det gemensamma utforskas, och bordet är något som blivit kvar där det historiska sammanhanget gått förlorat. Att som studenten följa spåret från sin farmors skrivande vid köksbordet återskapar och låter betraktaren uppleva en koppling mellan det som en gång var och det som ännu finns. Nu omtolkat och med andra innebörder. Läraren utmanar på frågan huruvida studenten framgångsrikt klarar av att uttrycka sin intention och det som studenten komplicerat vill dra in betraktaren i en rörelse mot. Studenten kan välja olika sätt för att nå det denne vill uttrycka.

Samtalet

Studenten går första året av masternivån på programmet Fri konst. Studenten förbereder sin del av en temautställning i foajén till en större offentlig institution utanför skolan, som ett samarbete mellan skolan och den externa institutionen. Utställningen, som cureras av den lärare studenten möter i ateljésamtalet, öppnar om drygt en månad och engagerar studentens hela årskurs. Samtalets första del äger rum i lärarens rum på skolan och är en genomgång av utställningens lokaler. Det diskuteras hur studenternas olika verk ska visas. Som stöd i samtalet har läraren en ritning över lokalerna. Läraren ser ett behov av att kalla samman de utställande studenterna för att reda ut det som fortfarande inte klargjorts inför utställningen.

Läraren är missnöjd med studentens arbetstempo.

Student: It's quite hard now, because it feels like there is so many things that we are not sure of yet.

Lärare: I'm sure that I can do the exhibition, but I want to have you all (*avser årskursens utställande studenter, min anm.*) in the discussion.

Lärare: I'm kind of pissed because I think you are all too slow.

Student: Yeah, we are really slow this time.

Lärare: It's unbelievable.

Student: I don't know why this is really happening.

Lärare: It makes me crazy. The thing was so clear.

Student: Okey.

Läraren värderar att studentens arbete är värt att prata om även om det inte är färdigt.

Lärare: Let's go and see your work.

Student: Yeah, but I really wouldn't say it could be a work yet.

Lärare: Hello!

Student: I know I'm very...

Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) Don't underestimate. So let's.

Student: I can't say that I'm better than the others. I'm slow too.

Lärare: That's why I talked to you that I am kind of pissed.

För samtalets andra del förflyttar de sig till studentens ateljé. Där byggs det verk studenten ska visa under den externa utställningen. Ateljén ligger på tredje våningen. På en av ateljéns väggar hänger en ljus laminatskiva 0,7 x 1,0 meter med en mindre, skalmässig lägenhetsritning, upptecknad med breda svarta linjer. En halvmeter nedanför, en bit från väggen, står ett kvadratisk träbord 0,5 x 0,5 meter med fyra långa fyrkantiga och avsmalnande ben. På bordsskivan står en kaffekopp och en sockerskål, båda i mässing. På golvet, fastkilat under ett av bordsbenen, ligger ett A4-ark med en svensk text. Laminatskivan, bordet och pappret med texten ingår som objekt i studentens verk. Studenten och läraren sitter och står omväxlande

intill studentens arbete. Även om läraren är bekant med studentens arbete uppmanas denne att berätta om det som om det hela var nytt för läraren.

Läraren vill att studenten berättar som om det var första gången, och ger studenten utrymme att känna efter vad verket betyder för denne.

Lärare: So let's just start it from the beginning. Talk to me about the work as if I had never heard about it.

Student: My first idea had something to do with taking a piece of the table. That's from the text.

Lärare: What text?

Student: It's like sort of a continuation of the work I did for the previous exhibition with the rocking chair.

Lärare: Right. Right!

Student: At that time I had the sound and the text about this old woman sitting down to a kitchen table. I had this very clear image of the table, and then I wanted to take sort of image out of the text and then like freeze a part of the table.

Lärare: So first is that table where a woman sits next to it.

Student: Yeah.

Lärare: But where does she sit?

Student: Like if this is the table, she is sitting here (*studenten pekar mot bordet, min anm.*) and she is writing the diary, which is the text.

Lärare: Okey, so she is using the table as a support to write things?

Student: Yeah, so she is like documenting her life sitting next to this table. I thought about these objects as some kind of traces from the time when she was writing. I'm sort of trying to take it one step further. I'm almost working on the same thing. That's because why I was talking about text. It felt like it was coming out of the text, and then I started to make this.

Lärare: Can you read me the text?

Student: I made it into more like poetry.

Lärare: What did you exclude?

Student: I excluded like...I wanted it to be my own words, so I kind of translated it.

Lärare: All of them are your words?

Student: No, two sentences and it's really obvious when they come. You can hear that they are like not in the real text. It has a different tone, but I tried to save the tone of the text and sort of tried to make it into my own words.

Lärare: So you put a rythm in it that was not there.

Student: This is how her diary looks like. So I had coffee and I read her diaries.

Lärare: You read them out loud or did you read them not loud?

Student: I read them for myself when I was drinking coffee. She was always drinking coffee when she wrote.

Lärare: How do you know?

Student: I just know because the coffee is really central in her writings. It's always like the pot is on the stove.

Lärare: So she describes it in her writings?

Student: Yeah.

Lärare: Does she describe the table?

Student: I know the table since it's my grandmothers. I know what kind of table it is and it looks like that. So I've been trying to use it as some kind of symbol for the coffee drinking.

Lärare: Alright.

Student: You come to certain parts in your life when things is kind of standing still. I think that there are some moments like that. Now my father is that old that he is drinking coffee by his table sort of.

Lärare: You are preparing yourself to drink coffee?

Student: Maybe (*skratt*). I don't know. I think it's the same like going by the highway, like you have these moments when your brain is open in a special moment. The table somehow has that entrance to this mental other world. Okey, so it's getting kind of complex and that's why for me... (*skratt*).

Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) Okey.

Student: That's why I have a hard time separating what is outside and what I think of. I think that's why my process right now is a little bit slow. And also I'm getting my drawings framed today for this other exhibition. I have been a bit...

Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Disturbed, distracted?

Student: Yeah, distracted. I finished that one *(pekar mot ett foto av teckningen på annat håll i ateljén, min anm.)*

Lärare: Where is it?

Student: In the frameshop.

Lärare: So I can't see it?

Student: No

Lärare: It's the one that goes to Norway?

Student: Yeah.

Läraren undrar om verket berättar en historia som är så obestämd att den glider undan, och att studenten inte själv engageras av den.

Lärare: Okey, so let's go back to before. I want to include all this stuff. There is like a place where it's still open and you flew out from the work. I think it happens again right now that you just went away. So this thing is maybe too open. It's like there is a place that you rework certain things, but my feeling is that you didn't come to the table and I want to understand why.

Student: Yes.

Lärare: Do you think that is the main thing why you are not coming to something yet?

Läraren lyssnar till och accepterar att studenten håller fast vid betydelse av lägenhetskissen som ett tidspolitiskt moment.

Student: Yeah. For me this drawing of the apartment is really central as well.

- Lärare: Where does the drawing of the apartment comes from?
- Student: It came from the other text that I have for the previous exhibition.
- Lärare: Right.
- Student: It's the vision and the reality that is taken from the history about the sixties. They are building this houses for a good living like this socialdemocratic thoughts about the *Folkhome* and things.
- Lärare: Yes.
- Student: It came from that. Now most of the swedish single citizens are living in the same apartment that was used for an entire family in the beginning of the century.
- Lärare: Sure.
- Student: I think That's very interesting. That's another thing as well.
- Lärare: Yeah, but it's all about the private space.
- Student: And our time!
- Lärare: The collision of these two spaces and what I'm looking for in here is what you did to the text, what you did to the objects and what the objects do to the table.
- Student: Yes.

Lärararen utmanar studenten på dennes intention: Kan den spåras tillbaka till verket?

- Lärare: You know this is a heavy thing.
- Student: Yeah.
- Lärare: How can I see that it's a heavy thing? Actually, you know, it looks like a porcelain kind of material.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: How can you make it more explicit? What kind of traces? What kind of transformation you inflicted on the text...
- Student: (*studenten avbryter läraren, min anm.*) Okey.

Lärare: ...the freedom that you took, and you needed, to still have your grandmothers voice there and just rework the text completely, and reappropriate it to yourself...

Student: Yes.

Lärare: ... that kind of try to fit it into each other, and by this try to leave different kind of traces. So I'm interested in the reversed traces that you have left.

Student: Yes.

Lärare: You already left traces saying "My father is drinking the coffee". I actually reverse and for me the reversing comes from the way you put the table. The table became like a fled thing on the wall and I'm actually happy about that thing, but not totally.

Student Yeah, I'm happy about it, but not entirely. Yeah, That's right.

Lärare: It's actually the position on the wall that I'm not happy about (*avser laminatskivan på väggen, min anm.*). Because it immediately became like your drawings and I don't know why it should be so high.

Student: Okey.

Lärare: The table is here (*pekar på bordet i förhållande till avståndet till laminatskivan, min anm.*).

Student: I thought of it as a window, that it was like when you have a kitchen table. It's like you having the window very close to it.

Lärare: What do you think about what they did? Would you like to live in it today?

Student: If I would like to live in it?

Lärare: Do you think it is appropriate today? What do you think about it? Because there is something that you think about it.

Student: Yeah, I think it's a nice look (*skratt*).

Lärare: But beside that nice looking? It's what? A space?

Student: It's a structure. It's a structured space and I thought about that, like you look through the window as through a structure.

Lärare: Where is the window?

Student: I feel like this is the window (*pekar på laminatskivan på väggen, min anm.*).

Lärare: This is the window?

Student: Yeah.

Lärare: Okey.

Student: The window is something else. Because this is her way out, like this is where she is writing. That sort of works like a window.

Läraren utmanar studenten på komplexiteten i verket: Försöker studenten att få med för mycket?

Lärare: Yeah, but you know windows are much lower. We always do this kind of thing, you know, and see how this thing hangs and you just made it like that. And there is no questioning about it. I disagree so much. Where is the window you know from?

Student: Yeah, it's maybe lower.

Lärare: Yeah, it's still too quick the decision to make from a table. A window should still contain the memory of it. Because you still put the legs here and they are here because they have to, they have this kind of relation there with the separation.

Student: Yeah.

Lärare: I kind of like the legs.

Student: Yeah, I like them too.

Lärare: I don't know if I like this. I don't know. What is this?

Student: That's the table cloth. I want it made in bronze. That's what I'm waiting for.

Lärare: Okey.

Student: Then it's a little spoon.

Lärare: So this is what you wanted to do?

Student: Yeah. This is where I'm right now. I feel that I'm not stuck really.

Lärare: No I don't think you are.

Läraren påpekar att studenten inte helt och fullt har gjort uttrycket till sitt eget, och därav studentens långsamma process.

Student: But the process is really slow. That's more how I feel about it.

Lärare: It's not the process that's really slow. It's your being with it's delivers and means. For instance I don't think it's right where it hangs now. I think you have to find a new way of relating it and destabilizing it. It's a destabilizing piece. There is something destabilizing. I feel like there is something happening.

Student: Okey.

Lärare: I want to sit on a table and the table is on the wall.

Student: Yes.

Lärare: It's like there is something that is happened, you know, in terms of a floorplan that became a wall thing. This doesn't destabilize me because it's hanging in the normal place and it becomes a picture, a window. I'm not convinced about the window at all, because it doesn't work.

Student: No.

Lärare: It can't be a window and a floorplan and a table and a lot of things at the same time.

Student: Yeah.

Lärare: If you would call them differently, I would get something new.

Student: Okey.

Lärare: The floorplan is something you have to look at. We are talking about doing something on the table while sitting. The whole world goes into sitting and the sitting is the hight so all this comes up or this goes down. So there is something to deal with, that something should be more authentic.

Student: Yes.

Lärare: In your text there is autenthic parts and unauthentic parts. You didn't transform everything?

Student: No.

Lärare: There is still something that disturbs. That is not entirely yours. You didn't mold it entirely, rework it and appropriate it entirely. You do this

half appropriation. This half appropriation should be absolutely clear. That it can make a such a big leap. For me that problem is more or less in the relation.

Student: Between them?

Lärare: Yeah.

Student: Yes.

Lärare: There is something here that should work more as *an (min kursiv, min anm.)* object.

Student: Okey.

Lärare: How does the table cloth look like. Do you have any?

Student: Something like this.

Lärare: Okey, so what you are intending to do is to put the table cloth completely on the legs.

Student: Yes.

Lärare: Right?

Student: Yes.

Läraren påpekar att enkelhet i gestaltningen kan tydliggöra intentionen.

Lärare: I need to know every detail.

Student: I wanted to have the legs like a persons legs really. For me the legs are really organic. I felt that it became something else when I did it like this. I wanted it to be like smaller, like maybe it's not like a person, but some kind of creature.

Lärare: Yeah.

Student: I think about it as a person, sort of, that maybe they have melted together, the person and the table, sort of.

Lärare: I don't think you have much more than to do. Take care, you know. One kind of entity (*pekar mot laminatskivan som hänger på väggen, min anm.*), and the table (*pekar mot bordet, min anm.*) is another one entity. It's like do not overload. I am always saying that less is better, you know.

Läraren ifrågasätter texten som en ingång till verket och om inte verkets titel är en tillräcklig ingång.

Lärare: So about the text (*avser det skrivna pappret som ligger fastkilat mot golvet under ett av bordsbenen, min anm.*). Think about it, because the moment there is a text it dictates us things, it frames us things. It's too much, you know. There is always the kite or the things here, you know, but I think it is overwriting. It makes it more theatrical.

Student: Okey.

Lärare: It leaves too much trace of itself, it takes away all the finesse that are, all the words that will come up from the objects and the image of it will be annulated if the writing is there.

Student: Yeah, I know.

Lärare: So I would restrain and not let the thing, kind of, and just leave it there and try to find the same without the writing. But, you know, if you need it you do it.

Student: Yeah.

Lärare: I think it was the relation with object and realities, rather than something like that. If I see this it becomes like it's another work with the text.

Student: Yeah.

Lärare: You agree? You don't have text anywhere, so why should you now have text?

Student: I think the text is important like to get started, like getting into it.

Lärare: Yeah, but that's when you get work. Cut it off.

Student: Yeah, you could cut it off.

Lärare: Or use it in a title. The title is really very textual, right? (*avser att verkets arbetstitel är »Blend in slow motion«, min anm.*) It gives enough to the materialities.

Lärare: This is what I would do. I think it is too many things on it.

Student: Yes.

Lärare: You just have to clear it up.

Student: Okey.

Lärare: Because when you take away things you make space for other things, for us.

Student: Okey.

Lärare: So tomorrow then, in the exhibition hall!

Student: At ten, right?

Samtalets struktur

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren är missnöjd med studentens arbetstempo	Läraren utmanar studenten på tidsramen	Är studenten införstådd med villkoren för arbetet?	Läraren utmanar studenten på relationen till andra inblandade i sammanhanget
Läraren värderar att studentens arbete är värt att prata om även om det inte är färdigt	Läraren uppfordrar studenten till att tänka att även det ofärdiga uttrycket är viktigt som en del av utbildningsprocessen	Tar studenten sig själv på allvar?	Läraren utmanar studenten på dennes förhållande till sig själv i utbildningsprocessen och sätt att arbeta
Läraren vill att studenten berättar som om det var första gången, och ger studenten ett utrymme att känna efter vad verket betyder för denne	Läraren uppfordrar studenten till att återvända till sin intention	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren undrar om verket berättar en historia som är så obestämd att den glider undan, och att studenten inte själv engageras av den	Läraren utmanar studenten på intentionens tydlighet	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren lyssnar till och accepterar att studenten håller fast vid betydelsen av lägenhetsskissen som ett tidspolitiskt dokument	Läraren förhåller sig till, och låter sig utmanas av att studenten vidgar perspektivet på sitt arbete	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren utmanar studenten på dennes intention: Kan den spåras tillbaka till verket?	Läraren utmanar studenten på huruvida intentionen får genomslag i gestaltningen	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren utmanar studenten på komplexiteten i verket: Försöker studenten få med för mycket?	Läraren uppmärksammar studenten på att komplexiteten i intentionen står i motsättning till gestaltningens genomslag hos betraktaren	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren påpekar att studenten inte helt och fullt har gjort uttrycket till sitt eget, därav studentens långsamma process	Läraren påpekar att verket inte kan lyckas eftersom intentionen är obearbetad och osammanhängande	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren påpekar att enkelhet i gestaltningen kan tydliggöra intentionen	Läraren utmanar studenten på komplexiteten i verket	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren ifrågasätter texten som en ingång till verket, och om inte verkets titel är en tillräcklig ingång	Läraren ifrågasätter om inte ett konceptuellt verk kan stå utan en text och istället ersättas av verkets titel som en ingång till verket	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Ateljésamtal 6 (Observation, 28 april 2008 a)

Sammanfattning

Det som visar sig i samtalet, och som fångar uppmärksamhet och förvåntan, är om studenten med sin performance i gallerian, i något avseende och i ett nytt och överraskande perspektiv, lyckats med att skaka om de människor som improvisatoriskt medverkar; att dessa för ett kort ögonblick halkar ur konventioner, regler och normer som de gjort till sina, och som annars utan performansen hade styrt deras tankebanor. Läraren utmanar studenten på en kunskap om den tradition som teoretiskt kan spåras tillbaka till neoadadistiska formexperiment och happenings i offentliga rum, och till efterföljare, ofta med en lekande, underhållande och/ eller kritisk tendens. Lyckas studenten att levande förhålla sig till traditionen och med den som stöd formulera en egen avsiktsförklaring och samtida möjlighet för den genomförda sin performance?

Samtalet

Studenten går första året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Ateljén är belamrad med fyllda bärkassar, sladd, DVD-kassetter och saker hämtade från genom-

förda performance. Det står ett kvadratisk bord med två köksstolar mot den vita väggen. Ovanför bordet är två långa målade hyllor uppsatta på stålskenor. Där står pärmar och förvaringsboxar i svart papp. På två av rummets väggar är olika kursbeskrivningar uppsatta med stift. Längs långväggen står ett kontorsskåp med skjutdörrar och ovanpå står travar med videoförpackningar, hörlurar och två kameror. Ateljén ger en känsla av ett ordnat och städat vindsförråd, snarare än en arbetsplats. Det ser rent och städat ut. Läraren och studenten sitter mittemot varandra på varsin sida av bordet, där det står en laptop öppnad mellan dem. Samtalet kommer att handla om en ganska nyligen genomförd performance i en av stadens köpgallerior. Tillsammans med en skolkamrat (XX) har studenten varit konstnärlig ledare för denna, och den genomfördes tillsammans med studentens vänner som age-rande statister. Samtidigt pågick i samma hall två kommersiella events. Läraren har inte tidigare sett studentens performance och har inte följt förberedelserna och efterarbetet. Läraren vet därför heller inget om avsikt, innehåll eller reaktioner på genomförandet.

Läraren inleder samtalet öppet, frågar studenten vad denne vill prata om som viktigt.

Lärare: Vad vill du att vi ska prata om idag?

Student: Jag tänkte att jag kunde visa dig lite från vår performance.

Lärare: Du säger *vi*. Är det fler?

Student: Det var jag och XX (*avser studentens skolkamrat, min anm.*)

Lärare: Okej.

Student: Jag vet inte vad vi ska börja med.

Lärare: Du får säga vad du tycker känns viktigast.

Student: Jag tänkte att du skulle få se bilder också (*studenten knappar på datorn, min anm.*). Vi får se om det går att få fram dem.

Lärare: Blev det som du trodde?

Student: Ja, ganska mycket, faktiskt. Det som var överraskande var att det var så skönt att göra det. Jag trodde att det skulle vara mycket jobbigare, men när man kom in i det så kändes det jävligt schysst. Vi var ganska många, 23 stycken. Vi fick det att funka.

Läraren efterhör upplevelserna av studentens performance.

Lärare: Det blev inga sådana där obehagliga reaktioner, eller sånt där?

Student: Nej, det kändes schysst. Det var en ganska bra dag. Det var två ganska roliga events samtidigt i hallen. Så det var ganska schysst.

(paus)

Det är ju inget ljud på den här skivan! *(avser videon från den performance som studenten letat fram i datorn, min anm.)*

Lärare: Det är ju lite synd att det saknas. Hur länge höll ni på?

Student: Vi höll på i fyra minuter. Jo, men det är inget ljud! Jag vet inte, den här videon verkar lite hackig. Jag har inte kollat på den här.

(längre paus)

Lärare: Kan du göra bilden lite mindre?

Student: Den verkar dålig den här *(avser videons kvalitet, min anm.)*.

Lärare: Har du nån annan spelare, typ VLC *(programmet VLC är en mediaspelare med brett stöd för olika ljud- och videoformat, min anm.)*, eller?

Student: Ja, jag har jag den, tror jag. Jo där!

Lärare: Bara klicka på den.

(längre paus)

Student: Nä, men va' fan! *(avser att ett felmeddelande dyker upp på datorskärmen, min anm.)*

Lärare: Nej, den verkar inte orka. Det är så tungt och du har inte så mycket minne i datorn.

Student: Nä, det verkar så. Där är dom som var med. Fast det här är nog utan ljud. Där står vi bara och det där är efteråt *(studenten kommenterar det som båda kan se i videon, min anm.)*.

Läraren uppmuntrar studenten till att fundera över olika former för performance: Vad betyder det att den eklaterar sig som performance, och vad skulle de innebära om den inte gjorde det?

Lärare: Det här att dom har t-shirtar på sig. Var det XX:s idé att dom på nåt sätt skulle märka ut sig, att det liksom blev synligt att dom var deltagare i performancen?

Student: Mm (*instämmande, min anm.*).

Lärare: Att man som betraktare skulle se att det här är personer som hör samman på nåt sätt, eller?

Student: Jag tänkte väl att det skulle göra att vi själva kände nån sorts trygghet i att ha tröjorna, men jag har efteråt funderat på det.

Lärare: Som betraktare känner man ju då också trygghet, eller hur?

Student: Jo.

Lärare: Det skapar liksom ett annat sätt att förhålla sig till det som händer.

Student: Ja, men jag tror att det också skulle kunna funka utan.

Lärare: Då blir det nånting helt annat. Då skulle det också kunna vara nånting som socialslumpmässig uppstår.

Student: Ja exakt, men då vill man ju liksom också ta greppet att det ska kännas som en slump. Det kan ju också vara intressant. Jag tror att båda greppen tilltalar mig.

Läraren vill veta vad studenten konkret har reflekterat över under och efter genomförandet.

Lärare: Berätta lite liksom, vad hände så exakt? Vad gjorde du för iakttagelser liksom underprocessen? Har du noterat vad som hände, eller?

Student: Ja, vi fick ju en massa historier direkt av folk som deltog, och vi har väl ambitionen att försöka ta tillvara de olika historierna och det som folk upplevde. Vi har försökt samla till ett möte, men det har vart lite svårt. Jag känner att vi nästan måste göra det den här veckan för att annars börjar alla glömma bort.

Lärare: När du säger »alla«, menar du då dom som var delaktiga i projektet eller menar du betraktare och folk som råkade vara på plats och såg det här?

Student: Den här gången är det ju svårt att få tag i folk som bara råkade vara där.

Lärare: Men jag tänker att du ju ändå måste ha fått reaktioner.

- Student: Jo, de som var där på de andra två eventen var ju ganska många. Jag tror att det var fyra eller fem av oss som intog positioner på deras yta. Det var en personal där som var en ganska orolig, typ »Vad är det på gång här?«. Då gav XX honom en flyer och berättade vad vi skulle göra. Då blev han otroligt positiv, log, gjorde tummen upp och tyckte att det var nåt bra vi gjorde. Det var ju poliser som strosade omkring därinne och precis när vi kom upp dit så var det två poliser som gick parallellt med oss, men de reagerade inte. Sen vid avslutningen spelade ju V, X och Y (*avser några av studentens kamrater, min anm.*) på virvel, flöjt, trumpet och en mobiltelefonsignal som är en vals. När dom började spela var det en signal till oss andra att det då var över.
- Lärare: Men var signalen som dom spelade nånting som dom liksom hade fångat upp?
- Student: Ja, eller den signalen är ju med i nån tv-reklam. Det var ganska roligt för då dom började spela så såg dom de där väktarna komma emot dom. Då slutade dom spela precis när de var fyra, fem meter ifrån dom. Väktarna kom ju fram och sa »Ni slutade spela?«, varpå V sa »Ja, det gjorde vi« och sen var det inget mer med det. Det tyckte jag var ganska fint. Det var liksom så där schysst att dom påpekade det (*skratt*). Men det var ganska många som låtsades att inte se oss. Det kändes lågmäldare än vad jag hade tänkt mig.
- Lärare: Fanns det nån möjlighet för er att få nån överblick över alltihopa? Eller såg och hörde man bara sin lilla del beroende på var man befann sig i rummet?
- Student: Ja, vi hade ju den taktiken att vi bildade en ring och den var ju ganska stor. När man stod och ropade ut så hade man folk bredvid sig. Så man såg ju.
- Lärare: Hur långt emellan?
- Student: Det var ju lite olika, men det kunde var allt ifrån en meter till tio meter.
- Lärare: Okej, så om jag klivit in där uppe i hallen, hade jag då kunnat se och också höra hela performanceuppsättningen?
- Student: Ja. Vi kände oss nöjda. Samtidigt så var det ju ändå nån sorts test och vi har väl tänkt att göra det igen och på annat sätt. Jag och XX har tänkt att vi ska köra en lite uthålligare variant. Vi har tänkt stå och ropa en arbetsdag.

Lärare: Och vad ska ni ropa?

Student: Vi kör samma typ av performance. Fast vi kör bara vi två, på plats i åtta timmar.

Lärare: Ja, okej.

Student: Men sen är det faktiskt lite synd för vi har haft så mycket att göra med allting. Allting går ju långsamt framåt. Vi har gjort hemsidan och även skapat bloggar för de olika projekten.

(paus)

Dom där är lite fel också (*pekar mot väggen där en flyer till studentens performance är uppsatt, min anm.*)

Lärare: Okej. Vad är det då som är fel?

Student: Ja, det är i och för sig bara att ordet »ögon bedövarna« inte ska vara isärskrivet.

Lärare: Du sa att ni hade flyers med webbadress att dela ut till dom som befann sig på platsen, så att dom kan gå in på hemsidan.

Student: Ja, precis.

Lärare: Finns det nån mailadress?

Student: Javisst.

Lärare: Har ni fått nån respons?

Student: Nä, ingenting. Det blir ju kanske svårt att få det på en sån här liten sak.

Lärare: Kan vi titta på sidan (*avser projektets hemsida, min anm.*) här, eller?

Student: Jag har ingen nätanslutning

Lärare: Nähä, okej. Du har inte sidan lokalt på datorn?

Student: Nej, jag har inte det. Det är *xxx.com*. Där ligger den ju. Där ligger en text om vad projektet är. Det finns möjlighet att gå in på blogg och prata om det som står där, och om vad som händer. Men vi ligger liksom lite efter. Vi måste ju själva ta ansvar för bloggen och sätta igång samtalet.

Lärare: Man kan säga att det är lite för länge sen och att den (*avser hemsidan, min anm.*) på ett sätt skulle ha legat färdig redan då.

Student: Den låg färdig då.

Lärare: Den gjorde det?

Student: Ja, men dokumentationen har vi ännu inte lagt upp. Jag tror att det nog blir ganska bra att också lägga upp en del text och även dokumentationen där och sen köra en gång till. Sen även samla ihop gruppen som var med för att dokumentera det dom upplevde. För det kändes som att många hade mycket att berätta efteråt. Så det gäller bara att vi ska lägga manken till och strukturera. Det är ju väldigt svårt sådär när man jobbar med mycket folk. Det är liksom svårt att samla folk.

Lärare: Men det kan man väl också göra via hemsidan, kanske, om det då är svårt.

Student: Jo, jovisst.

Lärare: Jag tänker att man kan bara titta på videon som bild (*avser att filmen som studenten har på datorn saknar ljud, min anm.*).

Student: Ja (*studenten sätter igång filmen på datorn, min anm.*). Du ser var vi står?

Lärare: Nä.

Student: Det är alla i vitt.

Lärare: Ja, okej.

Student: Får se om vi kan... (längre tystnad). Nej, det är inget bra det här, det är svårt att se nåt.

Lärare: Men du sa att det stod folk inne på banken också, eller?

Student: Ja, men det är ju här (*studenten pekar mot skärmen, min anm.*). Det här är deras event.

Lärare: Aha, okej. Då förstår jag. Det finns ju banker där också (*läraren pekar mot ett område på skärmen, min anm.*) Det var så jag tänkte.

Student: Nä, det är Posten.

Lärare: Alla befinner sig i det här? (*läraren pekar mot ytterligare ett område på skärmen, min anm.*)

Student: Ja det är en cirkel som går så.

Lärare: Vad tror du skillnaden hade varit om ni inte hade haft dom där vita t-shirtarna med bokstäver på er, utan att ni hade sett ut som alla andra där i sammanhanget? Vad hade det blivit för skillnad i verket?

Student: Skillnaden hade ju varit att det kanske hade känts mer galet. Och liksom mer diffust.

Lärare: Svårläst, om man säger så. Det hade det kunna gett.

Student: Det hade kunnat varit bra. Jag gillar ju sånt och har väl en del idéer om att det är bra att jobba på det sättet också. Jag har en idé om att nån tar sig runt bland en grupp människor på och intar åsikter som man kanske själv inte har och högljutt diskuterar saker, att till exempel prata högt om att man kanske skulle ge långa fängelsestraff till folk som målar graffitti, för att kanske få nån annan som sitter bredvid att tycka att det är ett lite väl hårt straff. Att man skulle kunna använda tunnelbanan till det. För man sitter ju och lyssnar på folk när dom pratar. Det vore ganska kul.

Lärare: Då tänker du att få igång ett samtal med nån som sitter intill?

Student: Ja exakt, att dom kanske tycker att det är lite väl hårt eller så.

Lärare: Eller också att dom verkligen får vatten på sin kvarn (*skratt*).

Student: Ja, just det (*skratt*). Du har helt rätt.

Lärare: Ja. Vad skulle hända om du i en sådan situation hade en t-shirt som märkte ut att du var en del i ett projekt?

Student: Då tror jag ju att det skulle paja.

Lärare: Tror du det?

Student: Eller, jag vet inte. Jag är inte säker på att folk liksom tänker på tröjan.

Lärare: Det är lite intressant. Jag menar att man som betraktare då har möjlighet att snabbt förstå vad det här är: »Aha! Det här är nån form av event«. Eller hur? Att ni har samma t-shirts gör mig ju liksom lite trygg, att jag direkt kan känna att »Aha, där är nånting som pågår och som jag på nått sätt kan placera in i nåt slags fack i mitt medvetande«. Det kan ge nånting positivt, vilket då gör att man lättare kan läsa innehållet, eftersom man liksom redan har bestämt sig för vad det är man ser. Men i det andra fallet, om det inte skulle vara så synligt, då ruckas ju det där och man har lite svårare att placera in vad det här är för nånting. Då kanske en annan typ av tänkande eller frågor väcks via det här projektet.

Student: Ja, verkligen.

Läraren vill att studenten tänker över syftet med sin performance.

Lärare: Kan vara intressant för dig att liksom tänka igenom det. Alltså, vad som är syftet med det här?

Student: Ja, jag tänker väl att vi just i det här projektet på nåt sätt har valt att använda oss av reklamens grepp. Alltså, deras språk, deras sätt att genomföra saker på, och att vi ska använda oss av samma metoder och samma estetik men att vi...

Lärare: *(avbryts av läraren, min anm.)* Och då ingår dom här t-shirtarna?

Student: Vi har ingen åsikt. Vi har inte nåt bestämt som dom ska tycka, utan vi använder oss av reklamens språk. Vi säger liksom inte vad dom ska tycka, utan dom får läsa vad vi har observerat och vad vi liksom tycker. Vi försöker väl skala av lite sådär så att det inte blir för mycket åsikt i det vi skriver.

Lärare: Jag förstår. Du vill att betraktaren ska...

Student: *(avbryts av studenten, min anm.)* Ja, att vi gör ett förslag och sen får dom tycka vad dom vill.

Lärare: Vem är mottagare av det här projektet? Om du ser det framför dig, vem är då publiken?

Student: Det känns som att det liksom är alla. Det är väl det vi vill. Vi har ingen speciell grupp.

Lärare: Du har heller ingen föreställning om hur dom som möter det här kommer att läsa det, liksom? För man läser ju, så att säga, saker på ett visst sätt beroende på vad man har för egna referensramar.

Student: Ja, det kan nog vara väldigt olika beroende på vem det är.

Läraren vill att studenten tänker över den teoretiska referensramen och traditionen för performance.

Lärare: Om du skulle placera in hela det här projektet i en konstnärlig kontext, kan du då se referenser till andra projekt, andra konstnärer som historiskt har jobbat lite på liknande sätt? Jag tänker på den där kursen du gick *(avser kurs i konsthistoria som studenten gått tidigare under läsåret, min anm.)*. Kanske har den gett lite inblick i det?

Student: Ja.

Lärare: Den här typen av konstnärliga projekt som jobbar ute i gaturummet...

Student: Ja.

Lärare: ... att dra paralleller?

Student: Jag kan ju känna igen mig i den där gruppen »XXX«. Jag kommer inte ihåg vad killen heter, men det är en tjej och en kille, placerade i Y. När han hade sin presentation här kunde jag känna igen mig i just det här som vi gärna gör. Att vi till exempel jobbar med tröjorna, att vi tar på oss nån roll som om vi nästan skulle kunna vara ett företag, vilket dom gjorde mycket i sina projekt. Sen vet jag inte.

Lärare: Det finns ju även äldre referenser om man tänker bakåt: *Wienaktionisterna*, *Fluxus-rörelsen*.

Student: Jovisst, *Fluxus* har jag läst mycket om och sett mycket av. Dom har ju inspirerat mig väldigt mycket. Också sättet *Yoko Ono* jobbar på. Det är ju svårt så där att själv veta hur mycket det inspirerat, men jag tänker ju på vad hon har gjort och hur hon liksom gör saker.

Lärare: Och vad man kan göra i vår tid. Dom verken gjordes ju i ett 60-tal.

Student: Jovisst, tiden.

Lärare: Vad händer liksom när man jobbar på samma sätt nu i vår tid?

Student: Ja, fast jag vet inte om vi jobbar på riktigt samma sätt. Det tror jag inte.

Lärare: Men nånting har liksom hänt på vägen, både hur konstnärer jobbar och liksom hur samhället ser ut.

Student: Mm (*instämmande, min anm.*).

Lärare: Det är liksom en tydlig tradition, som du ändå kan känna igen och som du jobbar inom. Ändå så är det ju inte samma, utan du befinner dig liksom här och nu, i vår tid med vår tids frågeställningar. Jag tänker att för att definiera ditt eget konstnärskap så kan det ju vara bra att ta avstamp i nånting tidigare och se hur du förvaltar det i vår tid.

Student: Det är väl kanske det som man gör hela tiden. Eller i alla fall försöker förstå vad det är man gör. Det är ju inte alltid det lättaste, men det känns väl som att jag är på väg ditåt.

Samtalets struktur

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren inleder samtalet öppet, frågar studenten vad denne vill prata om som viktigt	Läraren utmanar studenten utan att pressa denne	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren efterhör upplevelserna på studentens performance	Läraren frågar efter den känsla som performancen gav studenten	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren uppmuntrar studenten till att fundera över olika former för performance: Vad betyder det att den eklaterar sig som performance, och vad skulle det innebära om den inte gjorde det?	Läraren uppfordrar studenten till att tänka över skillnaden mellan en performance som ger sig till känna som en sådan, och en som inte gör det	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren vill veta vad studenten konkret har reflekterat över under och efter genomförandet	Läraren uppfordrar studenten till att tänka över sina val i processen vad avser T-tröjor, webbsida, etcetera	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren vill att studenten tänker över syftet med sin performance	Läraren uppfordrar studenten till att tänka över vad denne vill med sin performance, särskilt med hänvisning till målgruppen	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren vill att studenten tänker över den teoretiska referensramen och traditionen för performance	Läraren uppfordrar studenten till att ta avstamp i ett historiskt perspektiv för att kunna placera sitt konstnärskap inom ramen för en tradition	Hur kan traditionen förvaltas av studenten?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Ateljésamtal 1 (Observation, 26 mars 2008 a)

Sammanfattning

Lärarens fysiska rörelser i rummet ger henne från olika rumsliga positioner en upplevelse av hela utställningsrummet, verkets olika objekt och hur de kommunicerar. Läraren är uppmärksam på att studentens process är fortsatt öppen och levande. Det är i denna öppenhet för hur verket bäst kan framställas, som läraren och studenten förenas och engageras. Läraren kan se att spegelpusslet krävt ett intensivt och tidskrävande hantverk, och att studenten behöver hjälp, en annan blick, för att optimera arbetets idé inför examensutställningen. Samtalets tyngdpunkt är på hur verket framställs som form, och målet är att till sin yttersta gräns öka dess värde och skärpa inför examenutställningen. Läraren återfrågar om gestaltningens form till studenten själv vill säga, till intentionen med sitt verk. Lärarens handgripliga deltagande, att använda material som ligger framme, att mäta upp och visualisera, ger båda en uppfattning om vad en förändring av skala och form kan betyda.

Samtalet

Studenten går sista året av masternivån på programmet Fri konst och bygger sin examensutställning i skolans utställningslokal. Större delen av utställningen måste under en veckas tid byggas på plats inför vernissagen. Det är en knapp vecka till vernissage och det pågår ett intensivt arbete för att sammanställa utställningen. Mitt i den stora utställningslokalen, upplagt på en cirka 20 centimeter hög sockel, ligger ett kvadratisk, drygt fyra kvadratmeters spegelpussel i ett radmönster av skurna och knäckta triangelformade speglar i olika storlekar. Ovanför en av spegelpusslets sidor hänger från taket ett tunt 3 meter x 1,5 meters mjukt papper, där en video ska projiceras. Längs med två av rummets väggar löper en text utan punkter, skriven för hand. Rummets ljuskällor är fönstren och spotlights i taket. Avsikten är att videon och texten ska speglas i den uppbrutna spegelytan med hjälp av ljuskällorna. Spegelpusslet saknar sidor vid tidpunkten för ateljésamtalet. Inte heller är ljussättningen klar. Videon är ännu oredigerad.

Läraren uppfordrar studenten till att tänka igenom vad som händer med upplevelsen när glaspusslet fått en liggande placering.

Lärare: Hur känner du för skalan i den här? *(avser spegelformen, min anm.)*

Student: Alltså just nu, eftersom allting inte är ditlagt, tror jag att när sidorna sen kommer dit, att det sjunker ner och att man också får en reflektion från golvet, också på sidorna.

Lärare: Ja, ja...

Student: Det kan förändra ganska mycket i skala, annars känns det...

Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Ja, du menar så här alltså, att det blir skuggor och att det händer saker?

Student: Nej, alltså jag ska ju ha speglar här också.

Lärare: Ja precis att det blir annorlunda, ja okej.

Student: För jag tänkte att där *(längs sidorna av glaspusslet, min anm.)* finns det utrymme för ett till sånt här formmönster. Och sen ska det gå ner.

Lärare: Okej, men var och hur?

Student: Det blir nästan som ett täcke över mönstren.

KAPITEL 3

Lärare: Ja just det, för jag upplever den som lite liten just nu.

Student: Ja, precis. Ja, det kan jag kan hålla med dig om.

Lärare: Du tycker också det?

Student: Ja.

Lärare: Precis.

Student: Jag håller med, men jag tror att när allting åker ut, alltså att det förändrar mycket.

Lärare: Hur stor är duken (*det tunna pappret som filmen ska projiceras mot, min anm.*)

Student: Duken är en och en halv meter på bredden

Lärare: Och den här (*avser spegelpusslet, min anm.*) är två meter?

Student: Den här är 2,2 meter.

Lärare: Ja, det är lite litet i det här rummet, alltså.

Student: Okej.

Lärare: Då hänger det ju på ljussättningen, tror jag.

Student: Ja.

Lärare: Ja, att du får resten av rummet att bli mer eller mindre ointressant.

Student: Ja, precis.

(paus)

Jag kan ju bygga på också. Jag har ju tillräckligt med speglar.

Lärare: Hur stor skulle du känna att det behövdes, om du skulle göra den, om du började om?

Student: Ja, två och en halv meter ungefär.

Lärare: Ja.

Student: Kanske tre.

Lärare: Ja.

Student: Det blir ganska bra med 30 centimeter till på varje sida, men då kan det bli lite för stort faktiskt.

Lärare: Jag tänkte så här: Är det en säng? Du sa ett »överkast« eller nånting sånt där.

Student: Ja.

Lärare: Den här är alltså två gånger två meter? Den känns mycket mindre. Och det är så när det ligger på golvet. Så det får man räkna in och det har du då inte tänkt på riktigt?

Student: Nä.

(paus)

Lärare: Det är inte så svårt att lägga till lite.

Student: Nä.

Lärare: Gör det!

Student: Ja.

(paus)

Lärare: Gör det, faktiskt.

Student: Ja.

Lärare: Räcker speglarna till en meter? En halvmeter på varje sida.

Student: Ja, men det kan bli för mycket, tror du inte?

Lärare: Om vi lägger ut och försöker. Då är 50 centimeter så här från kanten (*läraren markerar ut femtio centimeter på två sidor av spegelpusslet med hjälp av några överblivna träplank och studenten mäter upp avståndet, min anm.*)

Student: Ja, det var femtio precis (*skratt*).

Lärare: Var det? Man har hållit på för länge (*skratt*).

Student: Ja (*skratt*).

Lärare: Har du speglar så att det skulle räcka runt?

Student: Ja.

Lärare: Är det viktigt att den är kvadratisk? (*avser spegelpusslet, min anm.*).

Student: Ja.

Lärare: Varför det?

Student: För att det går tillbaka till det här mönstret och kvadraten som kontroll där alla sidor är lika stora.

Lärare: Ja, just det.

(längre tystnad)

Nej, men det kanske blir bra. Jag hade nog egentligen velat ha den ännu större.

Student: Mer än 30 centimeter på varje sida?

Lärare: Ja, det kan man säga, men det är ljussättningen, alltså det bygger så mycket på ljussättningen och också hur väggen speglas, och så den här (*avser spegelpusslet, min anm.*). Den kan ju komma att kännas väldigt mycket större.

Student: Ja.

Lärare: Jag tänker på när jag själv lägger ner mina stora målningar, när ramarna ligger på golvet och när jag håller på. Då är de ingenting och sen när jag lyfter dom och håller på med dom känns de mycket större (*skratt*).

Student: (*skratt*)

Lärare: Och just speglingen (*i spegelpusslet, min anm.*) måste få bre ut sig.

Student: Ja, precis. Nej, men det är rätt. Det känns lite för litet.

Lärare: Ja.

Student: Jag tror att jag ska lägga den där raden och sen se. Jag tror att det kan göra ganska mycket om det ligger speglar här (*avser längs sidorna, neråt, på spegelpusslet, min anm.*).

Läraren uppmuntrar studenten att tänka över intentionen.

Lärare: Varför ska du ha speglar där?

Student: Spegelarna på sidorna?

Lärare: Ja, vad är det för tankegång?

Student: Jag tänker bara att om jag lägger till en rad så blir den inte en korrekt form.

Lärare: Är det viktigare än att känna att det här bara är en yta? För att med det samma du gör det där så blir det ju också ett objekt.

Student: Ja, precis.

Lärare: Alltså, du har väggarna och duken som ytor, och sen blir det här (*avser spegelpusslet, min anm.*) plötsligt någonting annat. Är det inte speglingen som är viktigast?

Student: Det där handlar ju också om att väldigt kontrollerat bryta upp bilder. Det är nåt motsägande i det, att bilden ändå inte blir korrekt avspeglad.

Lärare: Det är som livet är?

Student: Ja, precis (*skratt*).

Läraren uppfordrar studenten till att reflektera över hur denne betraktar spegelpusslet; som en reflektion eller som ett objekt?

Lärare: Men ser du det här (*avser spegelpusslet, min anm.*) som ett objekt eller som ett ting? Eller ser du det här som ljuset, som splittringen, så att säga?

Student: Ja, det är en väldigt bra fråga. Jag har faktiskt inte bestämt mig.

Lärare: Nej, och det kanske man upplever. Och det har med skalan att göra. Jag tycker verkligen att du ska tänka igenom detta med sidorna. Om du inte har spegelmönster på sidorna fortsätter det här ända ut...

Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Ja, just det.

Lärare: ... och blir inte en ask eller låda.

Student: Just det.

Lärare: Vi säger då att du lägger på 30 centimeter till...

Student: Okej.

Lärare: ... och så tar det bara slut där...

Student: Ja.

Lärare: ... och så låter du kanten vara så rå som den är här.

Student: Ja.

Lärare: Det kan du ju se. Alltså inte bara låta det gå ner i golvet så att det tar slut, utan låta den bara fortsätta.

Student: Just det.

Lärare: Det slutar inte bara...

Student: Nä.

Lärare: ... utan det lägger sig som ett ljus, ett sönderbrutet ljus.

Student: Ja, precis.

Lärare: Det går liksom inte ner och blir tungt, utan lyfter. Men det har ju med din vision att göra.

Student: Med vad jag vill med det?

Lärare: Ja, så att du inte fastnar i det att det ska ner där. För då stoppar du storleken på den. Den blir större om den går ut så här, tror jag.

Student: Det finns ju ett annat sätt också, att låta formen sväva den sista biten. Att det inte finns något under (*avser spegelpusslet, min anm.*).

Lärare: Ja, det är fint. För då får du ett mer våldsamt och mer skört uttryck.

Student: Ja, precis.

Lärare: Det är inte alls dumt.

Student: Jag testar det då.

Lärare: Ja, för då får du ännu mer ljus här.

Student: Då kan den ju egentligen också fortsätta sväva i hela rummet.

Lärare: Ja, exakt.

Student: Ja.

Lärare: Inte dumt.

(paus)

Ja, då börjar jag tro på det här.

Student: Okej, bra. Nu har den (*avser spegelpusslet, min anm.*) fått en annan funktion och den tar in hela rummet istället för att den bara är satt för ett visst ändamål, att bryta upp en bild. Nu bryter den upp, som du sa, hela livet eller allting.

Lärare: Men ser du det här (*spegelpusslet, min anm.*) som ett objekt eller som ett ting? Eller ser du det här som ljuset, som splittringen, så att säga?

Student: Ja, det är en väldigt bra fråga. Jag har faktiskt inte bestämt mig.

Lärare: Nej, och det kanske man upplever. Och det har med skalan att göra. Jag tycker verkligen att du ska tänka igenom detta med sidorna. Om du inte har spegelmönster på sidorna fortsätter det här ändå ut och blir inte en ask eller låda.

Samtalets struktur

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren uppfordrar studenten till att tänka igenom vad som händer med upplevelsen när spegelpusslet fått en liggande placering	Läraren utmanar studenten på formen och skalan	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren uppmuntrar studenten att tänka över intentionen	Läraren utmanar tydligheten i studentens intention för att ge den genomslag i verket	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren uppfordrar studenten till att reflektera över hur denne betraktar spegelpusslet; som en reflektion eller som ett objekt?	Läraren utmanar studenten på vad denne avser med verket	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket

Ateljésamtal 2 (Observation 21 januari 2001)

Sammanfattning

Läraren ställer sakliga och prövande frågor kring hur studenten har arbetat. Det ger läraren en uppfattning om hur studentens teckningar arbetats fram och hur studenten förhåller sig till, och beskriver, olika val i sin arbetsprocess. Läraren utmanar studenten med sitt eget seende. Studenten håller emot. Det är något i själva handlandet, att i en långsam process vara i tecknandet, som är viktigt för studenten. Läraren utmanar studenten på görandet; att en medvetenhet om den egna metoden kan ge metodiskt utrymme att själv välja utan att uppleva det som att »fuska« när studenten utforskar blyertsens och papprets fysiska möjligheter och estetiska kvaliteter.

Samtalet

Studenten går tredje året av skolans tidigare femåriga magisterlinje. Ateljén är belägen på översta våningen i skolbyggnaden. Det är en hörnateljé, som får sitt ljus från fyra lysrörsarmaturer i taket och från ett högt brett fönster. Där finns ett mindre pentry som rymmer bord och två stolar, en kokplatta och en kaffebryggare. I fönsterkarmen trängs krukväxter med boktravar. Ett stort pappersark, 3 x 3 meter, är utlagt på golvet, fulltecknat med mönster, klotter och textfragment, eller enstaka ord i gråtoner från stiftpennor med olika blyertshårdheter. En sida av arket har ett band av marginalanteckningar. Vissa partier i teckningen är mer framträdande. Ytterligare två lika stora, och liknande, blyerstyngda, fulltecknade ark, är bredvid några tuschanteckningar i A4-format, uppsatta mittemot varandra på ateljéns långväggar. Två enkla köksstolar har ställts ut framför det liggande arket. Det är på en av dessa stolar som läraren slår sig ner bredvid studenten. Därifrån kan de överblicka studentens olika arbeten.

Läraren frågar hur studenten har arbetat fram sina teckningar, vilken påverkan som sker.

Lärare: Viss text ligger närmare blyertsen (*avser det ordlösa mönstret, min anm.*) och annan text ligger liksom flytande ovanför, som på en glasskiva. Blir det bara så?

- Student: Jag märker det under tiden och då tänker jag att jag ska låta det vara så.
- Lärare: Men här finns samtidigt en rad val gjorda. Och de valen måste du göra vid varje början på varje nedslag tills du slutar i det att du kanske är trött, att du vill ha en kopp kaffe, att du ska iväg till jobbet eller i det att du tänker att »Nej, nu ska det inte vara mer mörkt där, nu ska jag ta en ljus penna här...« Man ligger ju alltid lite före själva handlingen och gör vissa val. Hur mycket bestämmer du innan?
- Student: Vad menar du med att ta ställning i nedslag? Menar du...?
- Lärare: Jag menar att från det att du sätter ner pennan och börjar teckna. Är det en händelse som gör att du slutar? När slutar du?
- Student: Nej, jag kan inte ha pennan så hela tiden...
- Lärare: Nej.
- Student: ...det känns plågsamt, tycker jag, att sitta och göra det i ett utan att lyfta pennan.
- Lärare: Men, du är då i den rutan, i den hårdheten eller i det gråa. För det ser jag ju att du håller på ett tag. Och sen bestämmer du någonting?
- Student: Ja
- Lärare: Jag bara undrar hur du liksom gör. Om du tänker att »Nu gör jag så här?« eller »Nu gör jag en sån här bred remsa och sen gör jag en sån här«, alltså, hur dom uppstår, vad du liksom gör?
- Student: Jag tror...Det känns som både så där, alltså, både som jag väljer och inte väljer.

Läraren reser sig från stolen och ställer sig vid en av de stora teckningarna på väggen. Hon pekar mot ett område i teckningen.

- Lärare: Du visar väldigt klart här att du har gjort en retuscherung.
- Student: Men samtidigt så vill jag ha det så, så att man kanske inte exakt...
- Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Nej, ungefär som nu, att jag upptäcker den.

Student: Ja.

Lärare: Skulle du kunna förstärka det här som är liksom inne i en dimma som lättar? Genom att göra den plattare?

Student: Nja, jag vet inte. Jag tänker det som lite fusk.

Lärare: Fusk för vem då? För vad?

Student: För det man tror att det ska vara.

Läraren kvarhåller frågan om studentens olika val med en hänvisning till ett annat konstnärskap.

Lärare: Dom känns lite komponerade.

Student: I innehåll och utseende så där, eller?

Lärare: Så här hur orden eller meningarna sitter, hur du har valt att sätta dom. Att dom har hamnat medvetet och inte som spontana anteckningar som dom ju låtsas vara. Går du in någonsin och ändrar efteråt?

Student: Nej, men när jag ligger och tecknar så kan det suddas av kroppen. Så det är inte suddgummi och absolut inte med vilje.

Lärare: Jan Svenungsson (*svensk konstnär, f. 1961, min anm.*) till exempel. Han har ju repeterat saker, manipulerat droppar och så målat dom igen, så att säga kopierat sig själv medvetet. Han har använt det här att det är oerhört svårt att få det att låtsas vara, att det bara råkat bli en droppe. Och då har han dragit det till en konsekvens och målat av den. Men så gjorde han också skisser och låtsades att dom var skisser. Han låtsades att dom hade den totala närvaron och direktheten. Alltså, han gjorde en konstnärlig sak av det hela och han gjorde det medvetet.

Student: Det är något jag kan känna att... Jag tror aldrig jag har låtsats liksom, men jag ska tänka på att det kan verka så, se ut så eller att man kan se att det är så. För jag tycker inte att jag kan känna igen det.

Lärare: Sen kan man ju då som Jan Svenungsson använda sig av det här. Alltså på det sättet att du är medveten om att det är nästan mer eller mindre omöjligt att låtsas.

Samtalets struktur

Samtalsenheter	Subtema	Tema	Huvudtema
Läraren frågar hur studenten har arbetat fram sina teckningar, vilken påverkan som sker	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i görandet	Hur medveten är studenten om sin arbetsprocess?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren kvarhåller frågan om studentens olika val med en hänvisning till ett annat konstnärskap	Läraren utmanar studentens utsaga med sitt eget seende och en referens	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Ateljésamtal 8 (Observation, 29 april 2008 a)

Sammanfattning

Samtalet uppehåller sig huvudsakligen kring hur studentens väckta intresse för video är en del av tematiken och det narrativa elementet i studentens uttryck. Läraren utmanar studentens oro över en betraktares förståelse, och studentens skicklighet i att använda mediets möjligheter för att än bättre motiviskt och innehållsmässigt svara mot intention, problematisering och uttryck.

Samtalet

Läraren träffar studenten i ateljén på tredje våningen i skolans huvudbyggnad. Studenten går andra året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Ett skrivbord vid fönstret, där en laptop står uppslagen bredvid boktravar och skissblock. På långväggen hänger figurativa blyertsskisser uppsatta med tejp. Golvet är sopat och på en klädhängare har studenten hängt en jacka och en halsduk. Läraren slår sig ner mitt emot studenten. Från det stora fönstret skiner solen in i rummet. Studenten har tidigare under veckan visat några av sina arbeten vid en gruppgenomgång på skolan.

Läraren förhåller sig till studentens oro över betraktarens förståelse av verket, att studenten är osäker på hur det kommunicerar.

Student: Min ständiga oro är att det behövs eller att det saknas en ingång i det. Vad det liksom är.

Lärare: Nä, det tycker inte jag.

Student: Ingen förklaring, eller?

Lärare: Nej, det tycker jag inte. Jag tycker att du kan använda titeln som vi har pratat om. Den kan kanske visa andra ingångar än dom allra tydligaste.

Student: Ja.

Lärare: Jag tycker att man förstår väldigt snabbt vad det är man står inför, och resten är som frågor som föds ur det man ser.

Student: Ja.

Lärare: Det är ingenting som är svårbegripligt egentligen, eller snårigt.

Student: Nä.

Lärare: Det är rätt så generöst. Du bjuder på det. Eller har du nån oro? Känner du dig osäker på det?

Student: Nja, fast det kanske är för att jag är ganska ovan att visa mina arbeten. Alltså, att jag inte vet hur man tänker, hur många man liksom kan fånga upp.

Lärare: Nej.

Student: Fast samtidigt känns det som att det kanske handlar om att ska dom fastna för och få ut nånting av det, måste dom också lägga ner tid på det.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*), men du bjuder ju på det också, tycker jag, i det här ha-begäret som dom här grejerna väcker.

Student: Ja.

Lärare: Man blir ju »Vad är det här?«. Du skapar en nyfikenhet och lite av en önskan att ha.

Student: Okej.

Lärare: Har du stött på nån som har haft problem med att komma in i dina arbeten nån gång? Händer det?

- Student: Nä, men jag vet inte. Det kan man kanske inte styra över.
- Lärare: Alltså, all konst måste ju på nåt sätt kräva att folk engagerar sig lite grann.
- Student: Ja.
- Lärare: Gör dom inte det så får det nog vara.
- Student: Ja.
- Lärare: Jag tycker ju ändå att du inte har en för hög tröskel.
- Student: Nej.
- Lärare: Det tycker jag inte.
- Student: Nej, bra.
- Lärare: Och jag tycker också att du inte är otydlig på nåt sätt. Du är inte heller övertydlig. Allting uppstår i dom här frågorna som kommer utav att det är lika men inte samma. *(avser det specifika arbetet som studenten visar upp, min anm.)*
- Studenten och läraren har förflyttat sig till ett av skolans redigeringsrum för video. Där visar studenten en film från en av rummets datorer.
- Student: Det här kan man säga är en filmskiss. Den är filmad med en liten digital-kamera.
- Lärare: Ja, en liten pocket?
- Student: Ja precis, och sen filmade jag i helgen med en videokamera, men jag kan inte programmet, så jag har liksom inte hunnit jobba med materialet. Därför kommer vi bara att se en skissfilm som visar min tanke. Jag tror att den funkar så att du ungefär kan förstå hur jag tänker.
- Lärare: Ja. Har du gjort film förut?
- Student: Nej, faktiskt aldrig. Jag har liksom inte varit intresserad av det.
- Lärare: Nä. Du har inte heller gått nån kurs?
- Student: Jag gick den där obligatoriska videokursen.
- Lärare: Den här introduktionen i ettan? *(avser årskurs ett i kandidatdelen av programmet Fri konst, min anm.)*
- Student: Ja.

Lärare: Filmen är alltså gjord i kursen VVV (*avser en kurs om platsspecifik konst, min anm.*).

Student: Ja, Jag har filmat YYY i XXX (*avser en större byggnad i stadsparken. min anm.*).

Filmen går igång i redigeringsrummets dator. Student och lärare sitter intill varandra. Det är mörkt i rummet.

Lärare: Kan vi prata under tiden, eller?

Student: Ja.

(paus)

Filmen visar byggnaden i parken. Den är filmad i en långsam rörelse medurs, inifrån byggnadens enda rum, och ut mot stadsparken. Därefter i en andra tagning filmad i en långsam rörelse medurs från stadsparken, och in mot byggnaden. De två perspektiven har studenten redigerat så att de visas parallellt i två bildrutor på datorns skärm.

Läraren efterhör avsikterna bakom studentens val.

Student: Jag tänker mig att det ska vara två parallella bilder, men mycket mera synk än så här.

Lärare: Okej.

Student: Eller kanske inte. Jag vet inte. Jag pratade med OO (*avser en annan lärare på programmet, min anm.*) och han tänkte att det nog behövdes vara helsynkat för att få fram känslan. Men jag tänker att det kanske ändå funkar om det är lite ungefärligt.

Lärare: Dom går åt samma håll. Det vrider sig?

Student: Ja, det är lika håll, fast jag har gått åt höger. Det blir olika håll i och med att jag är inne och ute.

Lärare: Ja, just det, men det känns ju som att åkningen (*avser kamerans rörelse, min anm.*) är åt samma håll i bägge tagningarna.

Student: Ja, det är den ju.

- Lärare: Ja, men då var tanken att du, oavsett det, skulle hinna runt ett varv på samma tid?
- Student: Precis. Att jag ska befinna mig vid en sån här pelare (*avser att byggnadens enda rum är omslutet av regelbundet återkommande galler av pelare i marmor, min anm.*). Att det ska ta lika lång tid runt, med gallret inne och ute, så att det tar samma tid.
- Lärare: Hade du någon till hjälp för att synka det här?
- Student: Nej.
- Lärare: Det kanske du då behöver?
- Student: Ja, den jag gjorde i helgen var ju mer förberedd och koncentrerad (*Studenten syftar på inspelning nummer två med videokamera, min anm.*). Då ansträngde jag mig mer.
- Lärare: Okej.
- Student: Jag har inte hunnit titta på den så jag vet inte hur den blev bättre än den här, men då räknade jag liksom mer.
- Lärare: Så du har alltså redan gjort två gånger? Då borde du ju kunna komprimera eller dra ut en av filmerna och få ihop det. Vill du liksom ha ett mer suggestivt ljus? Är det vad du är ute efter?
- Student: Med solen?
- Lärare: Ja. Är det okej att det är det här vårvädret? Med solsken och så?
- Student: Jag vet inte. De bästa hade varit om det var en tidig morgon och lite fuktigt så där, men ändå en starkare ljuskälla. Ja, det skulle jag nog vilja ha. Men å andra sidan så vet jag inte hur det blev. För jag har ännu inte tittat på det (*avser studentens andra tagning med videokameran, min anm.*). Det kanske finns några kvaliteter i ett mer stilla ljus. Det blir inte dom här starka skuggorna och så.
- Lärare: Jag tycker att det är en jättefin koppling till din problematik. Det är ju strålande.
- Student: Ja. Jag tyckte det också. Jag kände hela tiden att jag tänkte jobba med den där platsen, men jag visste inte vad jag ville göra. Jag började fota lite också, men det blev inte alls samma sak. Men det här känns som något jag kan tänka mig att jobba vidare med.

Lärare: Tänker du att man ska se samma sak i dom bägge (*avser att filmens två olika perspektiv visas parallellt i två bildrutor på skärmen, min anm.*)? Även fast den högra bildrutan är utifrån och in så ser man inte samma landskap bakom.

Student: Nä, just det.

Läraren efterhör studentens avsikter för gestaltningen.

Lärare: Ska det vara så? Är det det optimala i så fall? Ibland är det så. Jag vet inte riktigt. Där är det så lite grann, va (*en gest mot bildrutan, min anm.*)?

Student: Nej, fast där är den här kameran från sidan (*studenten pekar mot skärmen när kameran fångar en del av rummet vid en tidpunkt, min anm.*).

Lärare: Ja okej. Är det i så fall en poäng?

Student: Jag har inte riktigt kommit så långt. Det kanske finns en poäng i att hålla sig ganska strikt.

Lärare: Ja, jag tänker mig att det ändå är så olika så att du i övrigt kan kosta på dig att ha så lika som möjligt.

Student: Ja.

Läraren uppmärksammar att studentens tidigare tematik återkommer i verket.

Lärare: För det är ändå så att man först ser olikheten och sen kan upptäcka att det trots allt är en likhet. Att det skulle ansluta till hur du brukar förhålla dig.

Student: Ja, faktiskt. Jag vet inte hur det skulle gå till rent praktiskt, men det borde väl funka. Jag tänker att man ju ser fler öppningar här än vad man gör där (*gest mot skärmen, min anm.*), men att dom åtminstone är på samma sida och liksom är mer i samma fas.

Lärare: Ja, just det.
Titel?

Student: Ja, vilken titel? Ja, jag vet inte. YYY är ju fint namn.

- Lärare: Ja, jag tycker det. Det är väldigt självklart på nåt sätt, va? De är ju också därför du har valt det på nåt sätt.
- Student: Ja, ja jag tror det.
- Lärare: Ja, det är liksom inbakat i idén.
- Student: Jag har med videokameran (*syftar på studentens andra inspelning av byggnaden och stadsparken, min anm.*) försökt hålla mig mer i samma utsnitt så att jag får en bild som inte åker ner.
- Lärare: Du menar att du lägger horisonten på samma ställe, eller?
- Student: Ja. Jag tänkte att jag höll mig mer så att jag fick med tak och golv. Så att det inte guppar så mycket. Att man får en bättre känsla för rummets längd när jag filmar taket och golvet ner.
- Lärare: Nu hänger jag inte riktigt med.
- Student: Istället för att mitt utsnitt skulle vara det här (*en gest mot skärmen som visar första inspelningen av YYY, min anm.*), som då skulle förta ganska mycket av rummets karaktär. På den andra (*avser studentens andra inspelning av YYY, min anm.*) har jag försökt hålla mig så att taklinjen syns mer. Jag tror att det blir bättre.
- Lärare: Ja.
- Student: Det känns också kul med ny teknik.
- Lärare: Ja. Den här skakigheten (*avser att bilden svagt skakar, min anm.*), tycker du den är problematisk?
- Student: Nä, jag skulle inte vilja att det kändes som helt stilla med typ en kameraställning eller så. Jag tycker om att det känns som att det är någon som går där och liksom betraktar det, men det får ju inte vara så skakigt så att det stör, att man blir snurrig av det.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). Just det. Har du bildstabilisator på den där kameran? Det finns ju dom här lånekamerorna som vi har. Dom har en knapp som heter »Bildstabilisator«. Den funktionen är förval och man får trycka bort den om man inte vill ha den.
- Student: Okej, man har den på.
- Lärare: Ja. När du gjorde andra inspelningen är det här småhoppet mycket mindre?
- Student: Ja.

Lärare: Det (*avser bildstabilisatorn, min anm.*) gör att det på ett helt annat sätt faktiskt går att ha en handhållen kamera.

Är det nånting som är problematiskt med det här och som du funderar på, som du inte är nöjd med och som du vill ha hjälp med? Eller är tveksam om, eller så?

Student: Nä, det känns lite grand som att det är tidigt, att jag hinner att jobba fram en mer arbetad version som jag kan bearbeta och testa. Det här är ju ändå bara en råsiss. Det känns nu som att det inte finns så mycket mer att göra än att dokumentera och presentera att det här är min idé. I nästa version kan jag tänka mig att det finns mer att ifråga mig själv, att ifrågasätta. Jag har liksom inte testat det här med bättre synkning. Om det kommer att vara en bättre variant så blir det ju ganska stor skillnad.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).

Student: Och sen också det att ljuset är annorlunda. Det kommer ju liksom att bli helt annan karaktär på känslan.

Lärare: Ja.

Student: Men det måste man ju först se och kolla.

Lärare: Ja, just det. Det kan väl kanske vara en poäng att välja tidpunkt på dagen och väder och så. Nu har du gjort den här videon till den här uppgiften (*avser skoluppgiften till kursen om platsspecifik konst, min anm.*). Om det är så att du har kvar nånting som du efteråt inte är riktigt nöjd med och känner att idén är såpass bra att du vill finputsa den, så kan ju det vara en viktig aspekt. Känns det som att du har löst en skoluppgift eller att du har gjort nånting som kan bli nånting mera?

Student: Både och (*skratt*).

Lärare: (*skratt*)

Läraren påpekar att studenten har lyckats med att etablera sin tematik i ett nytt medium.

Student: Men jag har i alla fall inte bara löst en skoluppgift.

Lärare: Nä, verkligen inte. Jag tycker det är kul att du har gett dig in i ett nytt medium (*avser film, min anm.*) och att du har översatt din problematik till nånting annat.

Student: Ja, det känns ju absolut som att jag hittade något som kändes bra.

Lärare: Ja, verkligen.

Student: Men jag har också löst en skoluppgift (*skratt*).

Lärare: Ja. (*skratt*) Ja, det är ingen motsättning.

Student: Nä, det är ju inte det.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).

Student: Nä, det känns faktiskt kul att fortsätta.

Lärare: Det etablerar ju verkligen, tycker jag, din problematik. Den sätter liksom grammatiken för hur man närmar sig ett arbete utav dig. Ja, det ska bli jättekul att sen få se det färdiga.

Samtalets struktur

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren förhåller sig till studentens oro över betraktarens förståelse av verket, att studenten är osäker hur verket kommunicerar	Läraren uppmuntrar studenten till att ha tillit till sitt arbete	Har studenten förtroende för verkets värde?	Läraren utmanar studenten på dennes förhållande till sig själv i arbetsprocessen
Läraren efterhör avsikterna bakom studentens val	Läraren uppfordrar studenten till att formulera sig kring sina val	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren efterhör studentens avsikter för gestaltningen	Läraren utmanar studenten på skickligheten i hantverket	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren uppmärksammar att studentens tidigare tematik återkommer i verket	Läraren utmanar studenten på intentionens genomslag i gestaltningen	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren påpekar att studenten har lyckats med att etablera sin tematik i ett nytt medium	Läraren uppmuntrar studenten att gå vidare mot ett färdigt verk	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera betraktaren?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Ateljésamtal 9 (Observation, 28 april 2008 b)

Sammanfattning

Det finns i studentens innehållsmässiga tematik något som läraren finner obearbetat, och som studenten kan hämta hem i spänningsfälten av stad och natur, autonomi och turism. Läraren uppmärksammar att materialens och motivens autonoma, innehållsliga kontraster, och ibland aggressiva intensitet, kan stå i vägen för studentens intention; att kontrasterna i verken rent av kan bli för starka, onyanserade, förlora i dynamik och även utgöra ett hinder för att upptäcka de olika lagren i studentens berättelse. Läraren vill komma åt studentens intention i en avsikt att studenten ytterligare kan överraska och skärpa målningarnas konflikttema.

Samtalet

Studenten går årskurs två av kandidatnivån på programmet Fri konst och har någon månad tidigare deltagit med målningar i en större jurybedömd gruppställning och där fått en del uppmärksamhet kring sitt arbete. Studenten och läraren träffas i ateljén på övre plan. Det är ett stort rum fyllt med färdiga eller påbörjade målningar travade utmed väggarna. Några målade kartongobjekt står tillfälligt uppställda på piedestaler. Längs långväggen hänger målade pannåer och skinn grupperade. Flera mindre, starkt svärtade teckningar, hänger som en bård längs kort-

väggen. Golvet bär rikliga spår av färg. Från ateljéns höga fönster strömmar vårsolen in. Ett arbetsbord rymmer färgtuber, sprayfärg, penslar och tuschpennor. Studenten har sitt ursprung i en svensk minoritetskultur och det är geografi och identitet som undersöks. Gestaltningen är livligt expressiv med starka kontraster. I vissa arbeten används blod. En betraktare kan även förstå arbetena som ett uttryck för den uppgivenhet och vrede studenten kan se följa i turistnäringens fotspår, som ett hot mot minoritetens näring och överlevnad. Det är en minoritetskultur undanträngd av storsamhället, ruvande bakom fjällen. Ateljén är överfull av målningar och skulpturer, och studentens energi är påtaglig. Som målningarna hänger i ateljén blir det en motivblandning av nytt och gammalt, traditionellt och stad, men även en blandning och en kombination av ett kraftfullt formspråk och ett mer stillsamt naturmåleri. Läraren rör sig nyfiket runt i ateljén bland studentens arbeten, gestikulerar och pekar.

Läraren efterhör upplevelserna av studentens nyss utställda arbeten.

Lärare: Vad tyckte du? Var det dom här mer kraftfulla grejerna som slog igenom mest eller tyckte du att det var dom andra, eller var det kombinationen, eller?

Student: Jag tror det är kombinationen som jag tyckte var ganska bra.

Lärare: Ja.

Student: Men också att objekten fick vara ganska nära varandra.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).

Student: Så att det då liksom blir en blandning mellan nytt och gammalt, traditionellt och stad.

Läraren vill veta vad studenten vill med sina arbeten.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). Nä, för det har ju känts som att du behöver ha in det nånstans, dom här mutationerna av formspråket som kommer hela tiden. Det var många som reagerade när dom hörde att det var blod (*avser att studenten även använt blod att måla med, min anm.*).

Student: Ja, dom har väl liksom inte tänkt sig att det blir så brunt när det torkar, en sån brunröd färg.

Lärare: Ja. Är det viktigt att det (*avser blodet, min anm.*) verkligen är det också, eller?

Student: Alltså dom behöver ju inte veta att det är det, men för mig är det ju viktigt.

Lärare: Ja.

Student: Om dom kommer på det före eller efter är ju en annan sak.

Lärare: Varför är det viktigt för dig att det är på riktigt där?

Student: Nä, men det är ju nästan mer som en religiös handling eller som ett offrande, på nåt sätt.

Lärare: Ja.

Student: Å sen tycker jag liksom att det (*avser blodet, min anm.*) rinner bättre och mer.

Lärare: Ja.

Student: Det får liksom mer karaktär.

(längre tystnad)

Läraren vänder sig mot en upphängd trumma alldeles intill målningar föreställande betande renar i ett fjällandskap, men tittar även längs ateljéns ena långvägg där bilder av politiker hänger med förmörkade ögon som rinner av svart sörja.

Läraren vill veta hur studenten reflekterar kring intentionens genomslag hos en betraktare.

Lärare: Tänker du att du behöver förklara dom här? Fjällbilderna ser man ju vad det är, men man kan ju också tänka sig att du skulle behöva förklara vad den här trumman symboliserar runt om i världen...

Student: Ja.

Lärare: ... eller räcker det med att vissa förstår vad det är och att andra ser att det är en trumma, men att några kanske inte ser det heller?

Student: Alltså, det beror ju på hur pedagogisk man vill vara.

- Lärare: Ja, just det, det är det.
- Student: Det är ju där balansen hamnar.
- Lärare: För det är ju likadant med den där (*gest mot en av målningarna, min anm.*).
- Student: Ja. Just den där tog ju tid för folk att fatta riktigt vad det egentligen var. Och samma var det också med hammaren (*avser en detalj på en annan av målningarna, min anm.*).
- Lärare: Men ta tid kan det ju få göra. Man kan ju säga till folk att dom ska stanna kvar ett tag.
- Student: Ja.
- Lärare: Det är dom här två nivåerna som det liksom dras mellan. Det här mellan att berätta om en kultur och att liksom vara förbannad (*skratt*). Och frågan är, så att säga, hur mycket du behöver förklara och hur pass mycket självförklarande dom är.
- Student: Ja, för man vill ju inte bli för pedagogisk, det är ju det som jämt är störande.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Student: För jag märker själv att det ibland blir alltför pedagogiskt.
- Lärare: Ja.
- Student: Och då går det inte.
- Lärare: Det är väl en risk i det...
- Student: Ja.
- Lärare: ... precis som att det kan finnas en fara i att det blir för starka kontraster, så att det liksom blir för mycket, så att folk inte tar till sig det. Men så tycker jag inte att reaktionerna var på den där (*en gest mot en av målningarna, min anm.*) som ju har väldigt starka kontraster.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Det var inte så att folk slog ifrån sig så mycket, eller?
- Student: Det var ju inte så många som kom fram och pratade, så jag vet inte.
- Lärare: Nä. Nä.
(längre tystnad)

Läraren utmanar studenten på den innehållsmässiga komplexiteten.

Lärare: Det var ju också nån som sa att dom inte förstod skylinen riktigt (*avser en stadsvy i en av målningarna, min anm.*), att det var för stor skillnad, att de inte förstod hur husen kom in. Vad tycker du om det?

Student: Nä, inte gör det nånting.

Lärare: Nä.

Student: Jag stör mig inte på det.

Lärare: Nä. Nä. Jag bara tänkte om det var nån sån där... ja, vad ska man säga?

Student: Det är ju liksom lite mera båda världarna som kommer in. Det är ju det tomma tysta landskapet och sen är det ju liv dygnet runt i den andra...

Lärare: Okej.

(längre tystnad)

Student: ...så det blir en krock där mellan tystnad och fullt ös.

(längre tystnad)

Läraren formulerar sin egen förståelse av en av studentens målningar, och som studenten följer upp.

Lärare: Men jag tycker om hur den där trafikskylten kommer in. Att det handlar om nån slags adaptering, att olika material kommer in i varandra. Det tycker jag är intressant, att det finns både det här (*en gest mot målningens fjällvärld, min anm.*) å ena sidan sett, och så kommer den andra, en annan kultur eller en annan värld (*avser skylinen, min anm.*) och hotar och tränger undan. Men det finns ju också en annan sida av det, alltså där man rör sig in i det.

Student: Ja, man tar ju deras grej och gör om till sitt eget.

Lärare: Precis! Så att det inte bara blir den ena sidan, utan också den andra. Det är en intressant balans där som jag tycker känns väldigt viktig att du liksom får med.

Student: Ja.

(längre tystnad)

Lärare: Har du titlar på dom här (*en gest mot två av målningarna, min anm.*)?

Student: Jo, jag tror det, jo.

Lärare: Vad heter dom?

Student: Den här heter »XX« och...

Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) Ja, just det, så var det den heter, det stämmer, just det. Och den där heter (*en gest mot den andra målningen, min anm.*)?

(längre tystnad)

Student: Jag tror den heter »YY« eller nåt sånt där.

Lärare: Ja.

Student: För det är ju mycket så där (*förklarar titeln, min anm.*): »Det är så exotiskt däruppe och att det är bla, bla, bla.«

(längre tystnad)

Läraren efterhör studentens intresse för ett angränsande tema.

Lärare: Du pratade för länge sen lite om det här med ekoturism och sånt där, men det är ingenting som du har med här?

Student: Nä, nä, jag har inte tagit med det.

Lärare: Är det nånting som du har behov av att ta med eller är det ett mindre problem?

Student: Ja, alltså, Jag har väl inte kikat så mycket på det.

Lärare: Nä.

Student: Men det blir nånting som bara kommer mer och mer allt eftersom, eller vad ska man säga, dom vill att man (*avser samerna, min anm.*) bara är till för turisterna, på nåt sätt.

Lärare: Ja, precis.

Student: Så det märker man ju att det bara kommer mer sånt för att kunna livnära sig.

Lärare: Ja.

Student: Annars går det ju inte ihop. Då får dom extraknäcka som guider och sånt där och visa upp gamla traditioner.

Lärare: Precis, och liksom väldigt pittoreskt.

Student: Ja.

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). För jag kan tänka mig att det är en helt annan sorts infiltration än det här att det finns en nationalstat som lägger gränser och delar upp marken i olika regioner, men också det här att det kommer folk som liksom vill veta hur det »egentligen« ser ut.

Student: Ja.

Lärare: Och att det kan vara lika problematiskt, fast på ett långsammare sätt.

Student: Men det beror också på var turisterna hamnar, hos vilka familjer. Vissa kanske bara spökar ut sig totalt och svärtar ner sig med kol och grejer och hoppar omkring. Man har hört om dom som ju bara klätt ut sig till samer och håller på. Det är ju de som förstör hela kulturen. Helskumt.

Lärare: Gör dom det för att driva med turisterna eller gör dom det för att tjäna pengar, eller va då?

Student: Jag tror det är mest för att tjäna pengar och dom vill ju ge den bilden att det är så där.

Lärare: Ja, och så börjar man klä sig i traditionella kläder och hela det?

Student: Jo, och hålla kol på sig och dricka renblod och jag vet inte allt dom hittar på...

Lärare: (*skratt*)

Student: ...och slänger konstiga saker i elden. Så det blir ju bara nån slags »Sagan om ringen«- grej av alltihop.

(längre tystnad)

Lärare: Ja. Jag tycker det skulle vara intressant om du tog upp det på nåt sätt. Jag vet inte hur bara. För det är lite samma sak som när vi pratade globalisering, när makten flyttar liksom och vad det då är som sker, att allt fler såna här områden blir så där reservatliknande.

Student: Ja, att stigar blir som »E4:an«.

Lärare: Ja precis, att det liksom ska vara genuint. Och det är väl ofta då det slutar vara det.

Student: Jo.
(längre tystnad)

Läraren vill veta studentens egen känsla för innehållet i det som berättas.

Lärare: Det måste ju vara väldigt dubbelt att bli en turistattraktion på det sättet?

Student: Mm (*instämmande, min anm.*).

Lärare: Man hamnar i någons synfält, egentligen som ett tittande som på vad som helst. Björnar eller...

Student: (*Avbryter läraren, min anm.*) Ja, eller apor i en bur, eller nånting.

Lärare: Ja, eller vad det nu är.

Student: Man känner sig ju väldigt uttittad. Det tas kort på en och man ska stå där och där (*skratt*), nä, det känns lite märkligt.

Lärare: Men ska inte det in i det här lite mera?

Student: Jo, men jag vet inte riktigt hur jag ska få in det. Det är om man kör lite sådär och sätter in det där (*en gest mot detaljer i några av målningarna, min anm.*).

Lärare: Ja, just det, precis! Ja, just det. Där har du ju nåt, nåt så där.

Student: Ja.
(längre tystnad)

Lärare: Nä, för man förstår ju den här konflikten stad och land eller natur, den fattar man ju.

Student: Ja.

Lärare: Och även om man inte fattar vad själva konflikten handlar om så kan man ju förstå. Men det är ju också den här andra sidan av det. Därför tycker jag det är bra att du får in det där med hur staden och kulturerna blandas ihop. Jag tycker att jag saknar just den sidan av vad som händer däruppe när folk kommer dit, kanske inte för att ta land, utan när de istället kommer med den där exotiska blicken.

Student: Ja.

Lärare: Alltså så där: »Va? Ska du inte gå ut och öronmärka nån ren så att jag får se på?«. Ja, nåt sånt där. Det är ju liksom en sida av samma sak.

Student: Jo, det gjorde de en gång, men jag tror att man egentligen inte riktigt visste att det skulle gå till så att man skär örat på en gång. Det blev som en liten chock för dom, men det är ju en verklig bild av hur det ser ut.

Lärare: Blodigt?

Student: Alltså, det är ju inte så blodigt, men det blir ju ändå så att man tar bort en bit av örat.

(längre tystnad)

Lärare: Vad tror du, finns det en framtid i rennärigen?

Student: Nej.

Lärare: Du tror inte det?

Student: Nä, alltså, det märkliga är att den bara går neråt, neråt, neråt.

Lärare: Ja.

Student: Det är ju inga tecken på att den går upp nån gång. Det ser ganska mörkt ut.

(längre tystnad)

Lärare: Kan kulturen leva vidare utan rennärigen? Det kan den väl kanske inte, nej.

Student: Nä, det är liksom kört.

Lärare: Ja.

Student: Då får man kanske bara läsa i historieböckerna att vi en gång hade ett annat folk, men att det sket sig.

Lärare: Ja.

(längre tystnad)

Läraren lyssnar och förhåller sig till att studenten vill prata om hur arbetet kan utvecklas med hänsyn till format och grafitti.

Student: Nä, men jag skulle vilja jobba lite mer åt grafittihållet och blandningen mellan... ja, du vet. För jag tycker att det blir en ganska häftig kontrast, att man då nästan liksom tar över stadens klottergrejs och gör om till sitt eget.

- Lärare: Men är det då nån slags normaltillvaro i staden, att man rör sig fritt? Eller hur tänker du?
- Student: Ja, alltså, det blir ju att man hela tiden rör på sig, att man är på vandrande fot och då tar man ju till sig saker.
- Lärare: Ja.
- Student: Som dom där Jysk-katalogerna (*avser den danska Jysk-koncernens reklam/varukatalog, min anm.*), som jag berättat om.
- Lärare: Ja.
- Student: Att man gjorde om dom blommönstren i gardiner och bordsdukar till sina egna symboler av blommer och graverade in dom i knivar och så. På samma sätt kan man ju kanske ta andra delar av stadsmiljöer. Ja, sånt där klotter och grejer som man hittar på.
- Lärare: Ja.
- Student: Och kanske skyltar och sånt där.
(längre tystnad)
- Lärare: Men skulle du kunna placera ut en sån här trumma (*gest mot den upphängda trumman, min anm.*) i en riktig samemiljö? Skulle den där (*avser trumman på ateljéväggen, min anm.*) kunna funkade där uppe? Skulle den kunna ersätta en riktig trolltrumma?
- Student: Nä, det skulle den aldrig kunna göra. Jag tror att det blir väldigt svårt.
- Lärare: Ja.
- Student: Om renen nästan var helt utrotad går det att ersätta, men nu är det svårt.
- Lärare: Så det där är en anpassning i en annan miljö?
- Student: Ja.
- Lärare: Så i den ursprungliga miljön...
(längre tystnad)
- Student: Det som är lite jobbigt... alltså, hur tror du att det skulle det funkade om jag gjorde en större av nån av dom här små (*gest mot de mindre målningarna som innehåller figurer från tidningsklipp el likn, min anm.*), att jag gör liknande, men i större format? Kommer de inte hålla ihop, eller vad tror du?

Lärare: Jag tror att dom skulle kunna funka större. Men skulle du då öka dom proportionerligt så att dom här figurerna proportionerligt sett skulle bli lika stora, eller skulle du ha flera figurer?

Student: Alltså, det blir ju då fler.

Lärare: Ja. Varför kan du inte göra dom större då?

Student: Ja, det tänkte jag också. De hade kanske blivit kul, men då är det ju ekonomin, det går ju åt så jävla mycket papper.

Lärare: Till den här?

Student: Ja, men jag gör en. Skulle vara kul om den var så här ungefär (*måttar med ena handen på väggen, min anm.*).

Lärare: Ja. Men varför kan du inte göra det då?

Student: Den kan ju också bli pixlig. De är ju möjligt.

Lärare: Jaha. Ja, just det.

Student: Så jag vet inte om det riktigt håller, men dom här skulle man ju kunna göra (*gest mot andra målningar utan figurer från tidningsklipp el likn, min anm.*).

Lärare: Ja, absolut.

Student: Det är ju bara att ta nån kartong eller nåt papper.

Lärare: Men jag tycker att du ska testa. Jag vet inte vilken figur, men du kan ju testa nån utav dom och dra upp lite i storlek. Det skulle nog kunna bli rätt så bra effekt på det.

Student: Ja, man kan ju testa (paus) för nu har jag också försökt plocka lite mer bilder som jag har tagit hemifrån, och sånt där, men det kan bli ganska bra effekt om man gör riktigt stort. Det blir ju lite mer så här att det är lite otydligt men att man ändå ser det.

Lärare: Ja.

Student: Jag tycker att det blir bra effekt på det.

Läraren utmanar studenten att ta en runda till med sin intention och dess genomslag i målningarna.

Lärare: Ja, det är väl bara att köra på vad jag kan se och absolut testa att gå upp i storlek. Fundera på den där »turisten«. Jag vet inte riktigt var den där »turisten« ska in nånstans, men det känns som att den finns där ändå.

Student: (*skratt*) Att den ska in någonstans?

Lärare: Ja, som att den finns där fast du inte har den riktigt med.

Student: Ja, men jag kan ha några gamla bilder, från när vi hade turister hemma, som jag kan försöka att bara koppla in på nåt sätt.

Lärare: Ja, precis. Du skulle kunna börja där.

Samtalets struktur

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren efterhör upplevelserna av studentens nyss utställda arbeten	Läraren vill veta studentens känsla från utställningen	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren vill veta vad studenten vill med sina arbeten	Läraren uppmuntrar studenten att berätta om sina avsikter	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren vill veta hur studenten reflekterar över intentionens genomslag hos en betraktare	Läraren utmanar studenten på intentionens komplexitet i mötet med en betraktare	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren uppmuntrar studenten att formulera sig kring verkets komplexitet och hur det kommunicerar	Läraren utmanar studenten på den innehållsmässiga komplexiteten	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera en betraktare?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar

Samtalsenhet	Subtema	Tema: Den utmanande frågan	Huvudtema
Läraren formulerar sin egen förståelse av en av studentens målningar, och studenten följer upp	Läraren utmanar studenten att förhålla sig till en annans förståelse av sitt verk	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera en betraktare?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren efterhör studentens intresse för ett angränsande tema	Läraren utmanar studenten att tydliggöra trycket mot det etniska sammanhanget	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera en betraktare?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren vill veta studentens egen känsla för innehållet i det som berättas	Läraren uppmunt- rar studenten att formulera sig kring känslan bakom sin intention	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
Läraren lyssnar och förhåller sig till att studenten vill prata om hur arbetet kan utvecklas med hänsyn till format och grafitti	Läraren förhåller sig till och utmanas av studentens konkreta frågor kring hur dennes arbeten kan utvecklas	Kommunicerar verket ett sammanhang som kan engagera en betraktare?	Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
Läraren utmanar studenten till att ta en runda till med sin intention och dess genomslag i målningarna	Läraren utmanar studenten på vad denne vill ha fram med den innehållsmässiga komplexiteten	Nås studentens intention i verket?	Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket

Kritisk reflektion

Inför fortsättningen av min framställning vill jag säga något om vad jag ser i min empiri. I *Kapitel 4* återkommer jag i en reflekterande och undersökande teoretisk diskussion kring detta.

Det jag uppmärksammat i tidigt skede vid sammanställandet av insamlingens hela material av ateljésamtal (se även *Appendix II*), är att det i ateljésamtalen finns en rad beteenden och förhållningssätt av funktionell art att iaktta. Alltifrån att några lärare ställer krav så att studenterna blir skrämnda och känner sig misslyckade, till att andra inte vågar ställa några krav alls, och istället blir otydliga och knappast till någon hjälp för studenten. I några fall går läraren in i en process där hon dialogiskt möter studentens uttryck och skicklighet, och hjälper till i processen. I andra samtal framträder något gemensamt viktigt för läraren och studenten, och det blir en samtal som har med kärnan i uttrycket att göra; det kan vara den personliga intentionen i det konstnärliga uttrycket och det kan vara den hantverksmässiga skickligheten i gestaltningen – eller både och. Det finns samtal där studenten och läraren i första hand är upptagna med sig själva och misslyckas med att nå dithän att samtalen lever och ömsesidigt engagerar. I något samtal är uppmärksamheten riktad åt olika håll, och när ateljésamtalet är över vet läraren fortfarande ganska lite om vad studenten specifikt tycker och tänker om sitt projekt. Det finns exempel på lärare som tar styrning och andra som håller sig i bakgrunden. Läraren kan vara ivrigt upptagen av sitt eget, ouppmärksam eller så upptagen med att själv begripa att hon helt enkelt missar vad som sägs i samtalet. I något fall pekar empirin på ett ointresse från lärarens sida, eller att lärarens frågor styrs av dennes egen idé om vad studentens bilder ska innehålla. Det finns samtal där läraren återför frågan om gestaltningens form till vad studenten själv vill säga med sitt verk; genom att diskutera gestaltningen kommer läraren åt verkets koncept. I något samtal pressar läraren på med sina prövande frågor för att få studenten att själv reflektera och formulera sig kring sin arbetsprocess och de olika val som gjorts. Det finns samtal där läraren hjälper fram studentens arbete genom att lösa upp blockeringar i dennes arbetsprocess, föreslå tekniska lösningar för en hantverksmässig exakthet och till en del ge verket en annan riktning mot ett mer personligt uttryck. I något samtal hjälper läraren studenten, som går mycket på känsla, att formulera sig kring sitt arbete och även bli mer specifik, begrundande och eftertänksam. I andra samtal försöker läraren

förtydliga studentens avsikt och inför utställningen skärpa uttrycket i gestaltningen genom att använda utställningrummets förutsättningar, ljuset från utsidan, golv- och väggytor.

För att förstå det meningsfulla i dessa beteenden behövs för studiens huvudfråga ytterligare en fråga ställas som kan ta förståelsen förbi det som omedelbart och naturligt kan upptäckas av funktionella beteenden, förhållningsätt, samtalsmetoder och annat. Efterhand som jag blev mindre upptagen av att beskriva lärarens och studentens beteenden, särskilt vad läraren gör med studenten i ateljésamtalen, ökade också mitt intresse för ateljésamtalens gemensamma utmaning: Vad består den i? Hur kan läraren förhålla sig till utmaningen, och vad betyder den för studenten?

Lärarens olika förhållningsätt kan förklaras i ett psykologiskt, pedagogiskt perspektiv, och utifrån en stor mängd litteratur med sådant perspektiv. Jag väljer emellertid att i första hand se dem i ljuset av ateljésamtalens utmaning, det vill säga att undersöka vad läraren förhåller sig till i samtalet. Hur läraren gör detta, om hon gör det bra eller dåligt, faller utanför denna studie. Att fälla sådana kommentarer kan naturligtvis göras utifrån några bestämda kriterier för det goda samtalet, men det är inte avsikten här. Poängen är istället att visa vad ateljésamtalen väsentligen rör sig om. Allmänt kan ändå sägas att läraren vid sidan av att behärska en omfattande kunskap även behöver lära känna studenten som konstnär och människa, gå i dialog med henne, och vara uppmärksam på hennes process och respons.

Programmen Fri konst kan beskrivas som en utbildning där lärare och student efter hand bygger upp en gemensam begreppsapparat och en fördjupad förståelse för det studenten håller på med. Efterhand fokuserar studenten inom ett område och får då se till att kunna det hon sysslar med, att det finns en kunskap som är knuten till medierna. Det blir en fördjupning knuten till ett hantverk. Visar studenten en video så måste hon förstå vad ett klipp är; att det är innehållsbärande, att innehållet inte ligger utanpå, utan finns djupt förankrat i mediet självt. Det etableras efter hand ett sätt att kommunicera kring studentens arbete, som över tid blir allt mer kollegialt. Inte sällan behövs det att studenten kommit en bit in i sitt arbete, och nått en grad av individualisering och precisering av djup, för att studenten kan ompröva sådant som hon tidigare har hållit fast vid. För att läraren framgångsrikt kan vara kritisk och kanske mer konfrontativ, utan att blanda in studentens biografiska nivåer och inte omedelbart behöva ta hänsyn till var studenten råkar befinna sig i livet just då, behövs ett ömsesidigt förtroende. Då kan läraren vara specifik kring ämnet konst och förhålla sig till det studenten faktiskt har gjort. Om

detta föregås av att läraren och studenten länge pratat om vad som är grunden, varför studenten har valt just det här uttrycket, hur det fungerar och hur det kommunicerar, vilka möjligheter och kvaliteter studentens arbete innehåller och hur hon kan komma vidare, och liknande frågor, har samtalen inför examensutställningen i mycket kommit att lämna detta innehåll. Frågor om vad som är grunden för studentens arbete är då ställda och utredda. Istället koncentrerar läraren och studenten tiden till att inför utställningen till sin yttersta gräns förtäta och skärpa uttrycket i gestaltningen, och att studenten kan stå där under examensutställningen och förklara med sina egna ord vad det är hon menar eller vill. Detta är en generell, tidsrelaterad utveckling som behöver tas i beaktande för en förståelse av skillnader och likheter i de presenterade ateljésamtalen. I ett tidigt skede av utbildningen (naturligtvis kan det även senare finnas ett behov) kan syftet med ateljésamtalet vara riktat mot att stimulera studenten till att pröva olika material och instrument, att tankemässigt utveckla ett stort antal idéer och förslag, snarare än att närma sig ett bestämt område eller slutsats, eller att stanna vid att pröva ett fåtal medier för sitt uttryck. Senare i utbildningen kan avsikten med ateljésamtalet tvärtom vara riktat mot en bestämd utsaga, att samla ihop eller begränsa en större mängd tankematerial, och att välja medium i ett syfte att komma fram till en specifik gestaltningslösning. Genom att ställa frågor av det slag studenten klarar av, kan studenten stegvis hjälpas genom svårigheter. Studenten tillåts göra sina egna kopplingar utan att snubbla över begreppsmässiga och kognitiva avgrunder som hon inte är förberedd på eller mogen för att ta sig över.

Vad är då innehållet för ateljésamtalets utmaning? I tabellerna ovan ges en överblick. Tabellerna visar hur jag arbetat fram *fyra huvudteman* som särskilt levande och utmanande:

- Läraren utmanar studenten på sammanhangen i det personliga uttrycket
- Läraren utmanar studenten på hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar
- Läraren utmanar studenten på dennes förhållande till sig själv
- Läraren utmanar studenten på relationen till andra inblandade i sammanhanget

De två första omfattar hur studenten behöver komma på plats med sin intention och att verket kommunicerar ett sammanhang som kan engagera en betraktare. De två senare omfattar studentens integritet och relation till andra inblandade. Det vill

säga, att studentens personliga och konstnärliga uttryck hålls samman och får sin kvalitet av studentens förhållande till sig själv och andra inblandade. Om dessa fyra huvudteman beskriver sammanhangen i studentens konstnärliga uttryck, vad är då det underliggande temat i ateljésamtalen, det som ständigt står på spel och som också kan förklara lärarens beteenden och förhållningssätt?

De fyra huvudtemana är komplext sammanflätade, men sammanhållet och som *överordnat tema* kan de förstås som att läraren utmanar studenten på *kvaliteten i det konstnärliga uttrycket*.

I ett ateljésamtal finns, dels läraren och studenten, men även det som kan vara ett fysiskt objekt, såväl som en idé eller något helt eller till en del immateriellt, som till exempel en genomförd performance eller något som är dokumenterat i datorn eller på ett foto, en skiss, eller annat. Som ett gemensamt och angeläget tema i ateljésamtalet, är det kring kvaliteten i verkets konstnärliga uttryck, i vilken form verket än har, som läraren och studenten kan mötas. Efter hand som samtalet tar fart och utvecklas, kan fasthållandet av temat även ge förutsättningar till att samtalet hålls ihop, ges riktning och engagerar såväl läraren som studenten. Inte nog med att studenten står bakom sitt verk med sin kunskap och hantverksmässiga skicklighet, hon behöver även komma på plats med sin intention för att göra verket till sitt eget. En sådan bildande integration av det personliga uttrycket med det konstnärliga uttrycket, är *ateljésamtalets underliggande bildningstema*, och också det läraren och studenten delar med varandra och har ett ansvar för.

Det underliggande bildningstemat får sitt omedelbara och väsentliga utrymme då läraren utmanar studenten på kvaliteten i det konstnärliga uttrycket. Ateljésamtalets underliggande bildningstema är det som ständigt står på spel och som även kan förklara en lärares olika beteenden och förhållningssätt i det enskilda samtalet. Då ett ateljésamtal klarar av att omfatta den bildning som kan komma ut av ateljésamtalets utmaning, är det en särdeles kvalitet i lärarens arbete och en lyckoträff för studenten. Ateljésamtalets utmaning har då fått sin uttryckskraft genom att läraren följer med i dialektiken mellan det personliga uttryckets sammanhang och hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar. Detta är en inte helt överaskande slutsats, men det får likväl konsekvenser för det enskilda ateljésamtalets utgång, oavsett om läraren underskattar, bortser från eller olika framgångsrikt antar utmaningen.

Studenten har att förhålla sig öppen för det oväntade, för det som behöver eftertänksamhet och som kan knytas till det som har betydelse för studenten själv. För studentens process kan det innebära en rörelse av lust, motstånd, och kanske oro, förenad i en levande, intresserad och konstruktiv nyfikenhet. För läraren inne-

bär det att gå i dialog med denna process. Då läraren i ett av de redovisade ateljésamtalen efterhör studentens känsla bakom sin intention, beskriver det hur intentionen länge kan vara vag eller ofullständigt formulerad, och lättare nås genom studentens känsla utvunnen av sin egen erfarenhet. Studenten kan ha en föreställning om något, en bild, och sedan ser hon saker under arbetet som hon tidigare ej tänkt. Då samma lärare formulerar sin egen förståelse för en av studentens målningar, kan det betyda att läraren med utgångspunkt i sig själv, och vad hon upplever, också själv kan behöva undersöka någonting som hon ännu inte har svar på.

Vad är det då för kunskaper och bildningprocesser som är i rörelse i ateljésamtalen? Återvänder vi ännu en gång till analysens huvudteman pekar dessa på hur en personlig kunskap är närvarande i samtalen, hur studenten med utvunnen kunskap hämtad från sina personliga erfarenheter, sliter med att få sitt personliga uttryck på plats för det konstnärliga uttryckets kvalitet, och hur hon formar ett eget sätt att arbeta som når utöver den temporära utbildningstiden. Men studenten möter även i ateljésamtalen en inom området allmän kunskap, knuten till studentens förmåga att för sitt konstnärskap hantera tradition, historia, konstteori, material, instrument, att avläsa bilder och objekt, sätt att använda rummet, kroppslighet, och annat. I de presenterade ateljésamtalen förekommer en sådan kunskap som referenser till andra konstnärskap eller då läraren pekar på materialens egenskaper och kvaliteter i hur saker är genomförda i förhållande till intention och eget sinne.

Hur ska då studenten på programmen Fri konst personligen tillägna sig den allmänna kunskapen för att i en ihållande process ta tillvara sitt egensinne och utveckla ett kunnigt och levande konstnärskap som har modet att genomföra saker där det inte finns givna tolkningsmodeller, förebilder, eller för den delen en självklar konstscen och marknad? I motsats till den *Mästarlära* som beskrivs i *Kapitel 1* och som kan liknas vid en upplärnings- och socialisationsprocess, är det för utbildningen idag en utmaning att få tag i studentens intention, vad just hon vill, och med studenten som centrum få fart på en bildningsprocess. Om det är en utmaning för de flesta av universitetets programutbildningar är en sådan bildningsprocess särskilt betydelsefull för det område som undersöks i denna avhandling, eftersom studenten har sitt språk, tänkande och görande som fundament för sin konst, och som hon med sin levande erfarenhet, nyfikenhet och öppenhet behöver komma åt och integrera med utbildningens allmänna kunskap.

Det absoluta flertalet studenter har innan de passerat nåsögat till programmen Fri konst genomgått allmänt konstförberedande utbildningar, som i olika utsträckning gett dem kunskap om material, instrument och konst. Mycket är nytt för dem

när de kommer till programmen Fri konst, inte minst antalet ateljésamtal, dess innehåll och betydelse, hur utbildningen starkt utgår från studentens eget uttryck, och är unikt individualiserad och processinriktad. Studentens personliga kunskap ska finna sin plats i en lång utbildningstradition som ständigt ackumuleras i en för området gedigen allmänkunskap.

Jag har ur mitt empiriska material, med hjälp av studiens fenomenologisk hermeneutiska analys, arbetat fram och synliggjort att det i ateljésamtalen finns ett underliggande tema som står på spel. Det är studiens forskningsresultat som gör det meningsfullt att kalla detta underliggande tema för *bildning*. Det är emellertid inte vilken bildning som helst. Det är inte ett *bildningsideal*. Inte heller en *medborgarbildning*, en *bildning som livslångt lärande* eller *bildning som utbildning*. Istället är det i hög grad en *bildning som utmaning*. Det vill säga, en utmaning att behärska ett sammanhang, där det konstnärliga uttryckets kvaliteter är beroende av hur det personliga uppslaget får sitt sammanhang och hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar. Hur det konstnärliga uttrycket kommunicerar förutsätter studentens *allmänna bildning* (material- och instrumentkunskap, kunskap om tradition, konstformer, etcetera), och studentens *personliga bildning* (erfarenhet, uppslag, intention, etcetera). Ytterst handlar det för läraren om att i ateljésamtalet utmana studenten på kvaliteten i det konstnärliga uttrycket, för att därigenom bidra till att studenten dras in en rörelse och process som omfattar och väl *integrerar* såväl den allmänna bildningen som den personliga i det sammanhang som ska ge studentens konstnärliga uttryck sin kvalitet. Med hjälp av teoretiska perspektiv och resurser avser jag att i nästa kapitel, i en fördjupad teoretisk bearbetning, undersöka samband för att belysa ateljésamtalens underliggande bildningstema i relation till en förståelse av bildning som utmaning, ateljésamtalets handledningsprocess och det konstnärliga lärandet.

Del tre:

Kunskapens rötter är bittra, men dess frukter ljuva.

(Marcus Tullius Cicero, 106 f. Kr.–43 f. Kr.)

KAPITEL 4

Teoretisk diskussion

Om vi gör en tankemässig förflyttning till ett utställningsrum för konst. Vad är det då betraktaren har att förstå för sin upplevelse? Är det konstnären som subjekt? Är det vad konstnärens intention har varit? Den franske filosofen och hermeneutikern Paul Ricœur (1913–2005) svarar frankt på följande sätt genom att ta läsoplevelsen av en bok som exempel (1993, s. 34):

Att läsa en bok är att betrakta dess författare redan som död och boken som postumt utgiven, brukar jag säga. För det är faktiskt först när författaren är död som förhållandet till boken blir fullödigt och i någon mening orört. Författaren kan då inte längre svara. Det enda som återstår är att läsa hans verk.

Vad Ricœur framhåller är att konstens betraktare i första hand behöver känna av det konstnärliga uttrycket, inte nödvändigtvis vara hemmastadd, förtrogen med

verkets upphovsman. Eller annorlunda uttryckt: Verkets konstnärliga uttryck och kvalitet kan överskrida och till och med överleva konstnärens intention. För Ricoeur innebär det att han för sin upplevelse av verket helst vill lämnas ensam med sin tolkning den dag verket för konstnärens del är avslutat. För läraren i ateljésamtalen förhåller det sig annorlunda, men Ricoeurs poäng om att det i första hand är verket som ger mening, är likväl intressant att begrunda även för ateljésamtalens riktning. Som påvisats i *Kapitel 3*, har också ateljésamtalen tre tydliga hållpunkter, dels läraren och studenten, men även ett verk, som kan vara alltifrån ett uppslag till något helt eller till en del materiellt. Med hjälp av den norske filosofen Hans Skjervheim (1926–1999), kan vi förstå hur ateljésamtalens tre hållpunkter relationellt kan förhålla sig till varandra. Skjervheim (2002, s. 20) framhåller att vi i ett samtal står inför »en treleda relation, mellan den andre, meg og sakstilhøvet, som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre.« För ateljésamtalet är det verkets konstnärliga uttryck som kan sägas utgöra samtalets sak, och som läraren och studenten i samtalet gemensamt har att bearbeta. Men till skillnad mot vad Ricoeur framhåller för relationen konstnären, verket och betraktaren, är verket i ateljésamtalet en del av studentens utbildning, och något som läraren såväl som studenten i stor utsträckning behöver vara öppen för den *Andres* förståelse av, som de ytterst har *gemensamt* och som kan ge energi och riktning åt ateljésamtalet. Det är även vad Gadamer (2000) framhåller då han hävdar att vi för att förstå varandra har att komma till förståelse i sak: »Förståelsen av saken bestämmer vad som skall betraktas som den egentliga meningen« (s. 108). Vad händer i ateljésamtalet om samtalet inte lyckas omfatta en dialog kring verkets konstnärliga uttryck som ateljésamtalets »sak«? Ser vi frågan i perspektivet av bildning, som en utmaning, riskerar ateljésamtalet, om det inte förenas och omfattas av en gemensam sak, att tyngas av en kraftmätning mellan läraren och studenten om abstrakta åsikter och uppfattningar.

En etisk och en estetisk utmaning

För den litauisk-franske filosofen Emmanuel Lévinas intersubjektivt och etiskt orienterade filosofi utgör den mellanmänskliga relationen en icke-reducerbar struktur på vilken alla andra strukturer vilar. Lévinas framhåller den mellanmänskliga relationen som ett ursprungligt, oundvikligt och gränslöst etiskt ansvar för den *Andre* (1969, s. 78, 2006, s. 103). För ateljésamtalen vill det säga att det är en etisk utmaning för läraren att i samtalet se studentens utmaning i det konstnärliga ut-

trycket. I sin loggbok skriver läraren (Professor IV, 13 augusti 2007) ner några tankar från ett ateljésamtal hon just lämnat:

Jag ligger medvetet lågt i samtalet, medveten om att X (avser studenten, min anm.) har haft ett flertal ateljésamtal med mina kollegor, istället för med mig. Jag bidrar lite lugnt, som i förbifarten, med min kunskap om geometrin bakom proportionen. Det har X inte alls känt till och han brukar inte tycka om att ha missat sådant. Känns ändå bra att kunna bidra med det jag faktiskt kan, och jag anar att han svänger i respekt för mig.

Etik är för Lévinas en implicit relation, närvarande i alla mänskliga interaktioner. Vi ser i utdraget från loggboken en lärare som tar ansvar för att relationen skall utvecklas till en hållbar dialog. Utan att förvänta sig en ömsesidighet känner hon att studenten närmar sig henne med ny respekt. En ömsesidighet är önskvärd, men om det för läraren i ateljésamtalet är en *etisk utmaning* att gå direkt på sak, se studentens uttryck, ta på sig yrkesrollen och uppgiften att i samtalet nå fram till samtalets underliggande bildningstema, är det för studenten en *estetisk utmaning* att se saken som den öppnas för henne i ateljésamtalets utmaning.

Läraren kan inte se saken *för* studenten, utan det är studenten själv som behöver se den. Vitalt och dynamiskt omfattar således ateljésamtalet förutsättningar för en såväl etisk utmaning för läraren att utmana studenten på det konstnärliga uttryckets kvalitet, som en estetisk utmaning för studenten att gå med i samtalet och se något av det läraren öppnar för och utmanar henne på. Lyckas läraren att utmana studenten på det konstnärliga uttrycket är det oftast för att läraren har en blick för studenten som person och klarar av att se och märka när något är oklart, osäkert eller fel, och därför kan förhålla sig till det.

På programmen Fri konst finns det något studenten ska lära sig och något hon ska hänföras av. Utan en subjektiv och kreativ impuls har en levande kunskap sämre förutsättningar att utvecklas. Om läraren i ateljésamtalet ska lyfta in något kvalitativt betydelsefullt och öppna för studentens kreativa impuls krävs därtill en *ansträngning*, en vilja, en riktad aktivitet, som kan infria något av den utmaning som bjuder sig av kraften i ateljésamtalens spänningsfält. En sådan ansträngning har även sin motsats i ett undvikande beteende, med avstamp i den egna bekvämligheten, i likgiltigheten, i olusten, i fördomar eller i ointresse. För ateljésamtalets

underliggande bildningstema är den kreativa impulsen och ansträngningen centralt betydelsefull för att nå en kunskap som i samtalet kan gripa tag i läraren och studenten.

För att förstå vad som karaktäriserar ateljésamtalen som sammanhang och integritet, vill jag i det följande ge plats åt att från olika håll undersöka ordet *bildning*, för att därefter inbäddat återvända till den fråga som avslutade föregående kapitel: Vad nytt kan studien tillföra en förståelse av bildning som utmaning, ateljésamtalens handledningsprocess och det konstnärliga lärandet?

På och över tröskeln till ateljén

De presenterade ateljésamtalen äger alla rum i studenternas ateljéer vid institutioner där programmen Fri konst ges. Inte sällan bestämmer ateljéernas geometrier och innehåll i vilken utsträckning studenterna känner sig hemmastadda i utbildningsmiljön. För att känna omslutenhet och trygghet, kan behovet av att äga och behärska interiören ibland hamna i konflikt med den fria rörelsen i rummet (Bollnow, 1970). En ateljés yta och objekt kan bestämma studentens upplevelse av vad som kan och inte kan göras i ateljén. Interiör kan användas till att ge läraren en bild av studenten (bord, stolar, böcker, bilder och annat), men också utgöra en ingång till ett ateljésamtal. I ett av ateljésamtalen (*Appendix II*) uppehåller sig samtalet vid hur studenten kan öka sitt rörelserum och ge plats åt ett skrymmande måleri och en metod för sin arbetsprocess.

På programmen Fri konst är ramen för ateljésamtal att studenten befinner sig i *sitt* rum, i *sin* ateljé. Om vi utgår ifrån att konst är något som tar sin utgångspunkt i hur studenten ser världen, präglas av den, och att konst i många stycken avslöjar en del av konstnärens inre värld, finner vi att det finns ett integritetsproblem för parterna att förhålla sig till. Vi är alla rädda om vårt inre och släpper inte in vem som helst. Tvärtom använder vi olika försvarsstrategier för att förhindra insyn. Studenten ställer sig i ett sårbart förhållande när hon genom sin konst öppnar upp och tar risken att visa vem hon är. Sett i ett sådant perspektiv blir ateljén ett symboliskt uttryck för studentens inre värld. Där visar hon sina idéer, sina arbeten och där finns spår i ateljén som kan avslöja hur hon går till väga. I sin loggbok skriver läraren: »Uppfattar att jag liksom blir insläppt i hennes (avser studenten, min anm.) arbete, som att få audiens. Hon är alltid väl förberedd. Ibland lite på sin vakt, men söker verkligen kontakt. Värnar sitt arbetsrevir.» (Professor IV, 13 augusti 2007).

Betraktar vi ateljésamtalet i perspektivet av studentens strävan mot en fri rörelse och en hemmastaddhet (av grek. *parousia*, sv. *närvaro*) i ateljén, kan vi anta att det uppstår en slags störning i den stund en besökande lärare kliver över tröskeln till ateljén. Det som särskilt talar för att läraren kan ta ett större ansvar för en hållbar dialog än vad som kan avkrävas studenten, är lärarens erfarenhet och att hon förhoppningsvis har bättre kontroll över sina försvarsstrategier.

Läraren har att i ateljésamtalen förhålla sig till hur hon blir bemött och till vad som finns i det geometriska rummet. Studenten kan vara följsam och med det täcka över att hon upplever lärarens besök som ett intrång. Eller hon kan visa likgiltighet och bara vänta ut att tiden skall gå så att hon blir av med »inkräktaren«. Ibland kan studenten uppträda aktivt avvisande, men studenten kan även vara äkta välkomnande. Är det senare fallet är det inte sällan på grund av att det redan finns en etablerad relation. Kanske känner sig en lärare så avvisad av studentens attityd att hon inte ens orkar försöka skapa något möte. Eller att hon täcker över sin egen osäkerhet genom att vara mycket aktiv och driva på med sin tes. I vissa fall kan det se ut som om det skapas en dialog men vid närmare eftertanke går det att ifrågasätta och fundera över om det inte istället saknas äkthet därför att det empatiska inte är närvarande i samtalet.

Innehållet i ordet bildning

Ateljésamtalet handlar om bildning. Men vad är då bildning? Här kan vi skilja på *bildning som process* och *bildning som ideal*. Bildningens utmaning, att dialogiskt bidra till en bildningsprocess, är väsentligen den samma genom tiderna, även om bildningens ideal har kommit att förstås och betonas olika från tid till annan då föreställningar har förändrats i takt med en kulturell och samhällelig utveckling. Ett exempel på detta är ordet bildning, som i tyskans *Bildung* från 1800-talet användes som en översättning av latinets *formatio*. *Formatio* rymmer två aspekter i bildning: Å ena sidan den bildning som vi i svenskan kallar *allmänbildning* (ty. *Allgemeinbildung*), som en i första hand utifrån styrd process, som något som läggs på, och å andra sidan den bildning som beskriver en djupare personlig bildning, som en inifrån styrd process.

Bildning är en nog så viktig utmaning för all specifik utbildning, men bildningsbegreppet behöver, liksom sofisternas *Paideia*-tänkande i det antika Grekland, förstås i perspektivet av en människas hela liv, något som är pågående och oavslutat. Det är en tanke knuten till grekisk dygdetik om att människan ska bli sin egen

dugliga grund. För *Paideia* liksom för det bildningsbegrepp som har analyserats fram i *Kapitel 3* handlar det om *bildning som utmaning*. Likväl att fyndet i föreliggande studie har särskild betydelse för det konstnärliga området, uttryckt som en sammanflätning av det personliga uttrycket och det konstnärliga uttryckets kvalitet, är det i perspektivet av en bildning även giltigt för annan undervisning. Senare kom begreppet *Paideia* att översättas till latin som *humanitas* med dess grundbetydelse av *mänsklighet*, som att människan *bör* formas. Om sofisterna i antikens Grekland använde ordet *Paideia* för den grekiska tanken om en allsidig, livslång utveckling, fostran, av människans intellektuella, konstnärliga och fysiska kapacitet, kom en sådan tanke att ställas på sin spets i upplysningens Tyskland när vi kommer till centrala tankar hos Immanuel Kant mot slutet av 1700-talet. För denna avhandling särskilt relevant är det bildningsideal Kant utvecklade kring *Erziehung*, för en människas upplysning, autonomi, ansvar och frihet att handla som villkor för framväxandet av en ny politisk och ekonomisk ordning. I sin bok *The Modern Condition – a report of knowledge* (1984) förkastar Jean-François Lyotard Kants moderna bildningsideal och gör gällande att det postmoderna samhället omöjligt på allvar kan innehålla en bildningstanke, att det idag inte finns utrymme för Kants *Erziehung* eftersom de stora berättelserna övergivits och kunskapsbegreppet är destabiliserat. Lyotard står inte oemotsagd (Løvlie, 2003, med flera). Likväl att ordet *Bildung* först senare kom i bruk i 1800-talets Tyskland av Hegel, Humboldt och andra, är det Kants tankar som i bildningen (ty. *Bildung*) uppmärksammar subjektets fria växande, som en inifrån styrd process, knuten till att förstå sig själv, andra människor och världen. Som den norske filosofen Hans Skjervheim skriver: »Människan är inte bara natur, utan också frihet och [...] en oändlig strävan efter att finna sig själv« (2002, s. 100). Lindseth (2009) placerar också han in bildningsbegreppet i ett sådant större sammanhang av livsmöjligheter, och hävdar att livets möjligheter inte osökt realiserar av livet självt, men att livet genom bildningen, då vi själva reflektivt förhåller oss till det vi företar oss, bjuds avsevärt större förutsättningar att ta form. Hur vi tänker om livet, hur vi handlar och hur vi vill leva, behöver gå samman för ett gott liv (a.a.). Jag läser Skjervheims och Lindseths förståelse av bildningsbegreppet som i första hand för en människa varande en process av intellektuell och känslomässig ansträngning mot en fördjupning, att finna en plats i den värld hon har att förhålla sig till och lösa, och att människan således bör formas i en dialogisk process. För studenterna på programmen Fri konst innebär en sådan inifrån styrd process att för ett hållbart konstnärskap upprätta en intention, ett personligt allvar, att oavsett de svårigheter som finns, de vagheter och de motstånd som möter dem, ta sig rätten att genomföra projekt, och att också stå för dessa.

Hur bildningsbegreppet sedan grekerna och vidare från Kant, Hegel, Humboldt, och andra, har använts, och vad man har försökt att realisera som ideal, är omgivet av historisk kontext och en användares grundläggande värderingar. Vi vet från Liedman (2006, s. 505) att en del av innehållet i Humboldts bildningsideal och fria kunskapssökande hade föga genomslag, eller inte kunde genomföras vid inrättandet av Berlinuniversitetet år 1809 (se *Kapitel 1*). En anledning är att ideal och ett samhälles dominerande strömningar av värderingar ofta hamnar på kollisionkurs med varandra. Det kan betyda, som Lars Mouwitz skriver i sin avhandling *Matematik och bildning* (2006, s. 104), att varje ny tidsepok kan behöva erövra ordet *bildning* och ge det rum inom ramen för en utbildnings yttre horisont. Det bildningsideal som sedan 1990-talet har tagit störst plats inom pedagogiken är inte det klassiska, traditionella och normativa bildningsidealet, utan det ideal som ofta kommit att användas inom pedagogiken och beskriver hur människor anpassar sig genom hela livet med *bildning som livslångt lärande*, som en insikt om att »kompetens« har ett bäst före-datum och därför ständigt behöver moderniseras i linje med nyckelbegrepp som *entreprenörskap*, *anställningsbarhet* (eng. *employability*), *förmåga till anpassning* (eng. *adaptability*) och *lättrorlighet*. Bildningsidealet är idag på flera sätt destabiliserat i universitets- och högskoleutbildningarnas lokala tolkningar av vad bildning kan vara. I en rapport från Högskoleverket (2009) refereras till utbildningar innehållande »bildande inslag«, som något liggande utanpå den specifika utbildningens huvudsakliga innehåll, som *bildning som utbildning*. Det kan avse perspektiv på *genus*, *etnicitet*, *hållbar utveckling* och annat. Andra utbildningar, hela institutioner och lärosäten, signalerar även de en pedagogisk tolkning av bildning som varande i första hand *utveckling*, *upplärning* och *socialisation*. För dessa omfattar bildning en medborgerlig bildning, som att den enskilde ska ges förutsättningar att försvara och fungera i ett demokratiskt samhälle. Då är nyckelorden *tvärvetenskap*, *mångkultur* och *medborgare*. På andra håll i rapporten (a.a.) refereras till utbildningar där lärarna i olika sammanhang förmedlar *bildning som ideal* med kanoniserande *urval* av litteratur, konst och film. Sällan, om ens någonsin, nämns bildning explicit som en integrerad kunskap med utgångspunkt i den personliga erfarenheten. Att viss kunskap centralt och väsentligt kan utmana och förändra en människa i grunden, och få en utsida som vi lever och förhåller oss till i praktiken, handlar primärt inte om en upplärnings- och socialisationsprocess. En integrerad kunskap är en utmaning i all högre utbildning, men i den tradition som universitet och högskolor verkar i, är det idag mer undantag än regel att studenter uppmanas till att ta utgångspunkt i sin biografi, identitet, erfarenhet och i sitt

eget meningsskapande. Birgerstam (2001, s. 12) hävdar att en stor del av den information som delges i undervisning är tänkande och vetande som baseras på redan avgränsade, fullbordade och erkända fakta, distanserade från det som studeras. Det är ett problem att studenten och läraren inte själva har deltagit i utvecklandet av den kunskap som förmedlas, men ett större problem är att studenten sällan får tillräckligt utrymme att personligt och kritiskt reflektera över den mängd kunskap som rationellt förmedlas, och som bygger på att utbildaren har kontroll i en föreställning om mål, komparativitet, evaluering, etcetera. Det kan försvåra för studenten att erövra en integrerad plats för sig själv, och att ställa sitt igenkännande och sin hemmastadda tillhörighet mot det främmande och obekväma, så att kunskap kan gå på djupet i en dialogisk bildningsprocess. Utbildning förutsätter bildning, det vill säga att studenten förstår.

Det är inte ett överraskande påstående att det på flera håll är oklart hur bildning kan finna sin plats i den utbildning som ges vid universitet och högskolor, oaktat att kursplaner inom universitet och högskolor innehåller formuleringar som snuddar vid vad som kan vara ett bildningsbegreppets innehåll (Högskoleverket, 2009) och som framlägger att studenten efter avslutad utbildning ska kunna förhålla sig reflektivt och kritisk till de kunskaper som förmedlas.

Vad nytt tillför då erfarenheterna från de presenterade ateljésamtalen en förståelse av bildning och en bildningsprocess? För att besvara denna fråga behöver jag kort återvända till de fynd som gjorts i föreliggande studie, och som jag kritiskt reflekterar över i *Kapitel 3*. Om jag ska sammanfatta vad jag har analyserat fram, är det helt överordnade temat i ateljésamtalen att utmana studenten på kvaliteten i det konstnärliga uttrycket. Att se bildning som utmaning är inte något nytt, men när en sådan förståelse av bildning konkret arbetas fram i studien, kan det bidra till att vi tänker nytt om ateljésamtalen; att ateljésamtalen snarare än varande en utbildning som förutsätter lärarens kontroll, istället framstår som en dialogisk bildningsprocess som läraren i en handledningsprocess behöver arbeta sig in i en dialog med. Det är också vad flera lärare gör i studiens ateljésamtal; de ger sig med olika framgång in i en dialog. Ingen tar auktoritär kontroll över studentens utvecklingsprocess. Att äkta dialog, öppenhet, gemensamt intresse och nyfikenhet är viktigt för bildningsprocessen är inte heller det överraskande eller någon nyhet. Jag vill emellertid framhålla att studentens utvecklingsprocess likväl kan utgöra ett postament och väsentligt tillskott till en förståelse av en bildningsprocess. För att närma sig vad bildning som utmaning kan vara, och även identifiera hur en bildningsprocess kan se ut, kan vi utgå från studentens allmänna utvecklingsprocess på pro-

grammen Fri konst. Denna kan schematiskt tecknas i följande fyra moment för studentens konstnärliga process:

- A. Grund i egen erfarenhet. Att studenten tänker, talar och gör utifrån en levd erfarenhet
- B. Grund i egen nyfikenhet och öppenhet. Att studenten tänker, talar och gör utifrån en levande nyfikenhet och öppenhet
- C. Hittar ett språk och ett uttryck som bygger på egen erfarenhet och nyfikenhet i kritisk dialog med gällande konst- och fackspråk
- D. Hittar ett konstnärligt uttryck där allmän kunskap inom området kritiskt och reflektivt går samman med studentens personliga kunskap och uttryck

För att hitta ut ur detta komplext och sammanflätade, kan vi ta fasta på hur ateljé-samtalen för studentens process rymmer två spår. Ett där läraren och studenten är riktade mot det som gemensamt kan engagera och få till ett levande möte, det som Gadamer i *Om förståelsens cirkel* (2000) benämner *Saken* (ty. *Die Sache*), som att »förstå och ha att göra med samma sak /.../ som skall betraktas som den egentliga meningen« (s. 108), och ett andra spår omfattande en integration i spänningsfältet mellan studentens eget språk, intention och de kvaliteter som intentionen sträcker sig mot i gestalningen. Som framgår av analysen i *Kapitel 3* beskriver detta ateljé-samtals underliggande bildningstema: Att det är bildning som står på spel i det som utgör verket som tredje hållpunkt i samtalet.

Grundandet av de italienska akademierna och rekryteringen från hantverks-skråna utgör tidiga exempel på hur det ur en anonym mängd av hantverkare utbildades en elit av konstnärer som, till skillnad från mästarlära i skråna, erhöll kunskaper i tecknandets konst, arkitektur och annat. Vi vet idag inget om hur elevens personlighet, egna uppslag, etcetera, konkret uppmärksammades i undervisningen vid de italienska akademierna. Det kan dock antas att olikheter i begåvning och originalitet uppmärksammades och bekräftades i en undervisning som siktade mot ett gott hantverk, praktisk kunskap och att känna materialet för att bemästra det. Under långa tider när akademier undervisade elever att skickligt avbilda och kopiera i de klassiska teknikerna, och senare då konstnärer och konst sågs som ett resultat av gudomlig känsla och genial galenskap och inspiration utöver förnuftsgränser, finns det emellertid dokumentationer där samtal med eleven var en del av undervisningen. Då aktualiserades även tydligare än tidigare andra frågor som: Är

det möjligt att undervisa konstnärer? En romantisk och klassicistisk föreställning om konstnären som ett geni uppmärksammar oss på en paradox i detta sammanhang och vid denna tid. Det var akademiens lärare som bestämde om en elev kunde betraktas som geni, och om så var fallet var det för läraren att dra sig tillbaka för att så lite som möjligt störa geniets arbete. På föreställningen om geniet följer att mästerlig konst svårigen kan läras ut eftersom sådan kunskap endast kan vara subjektiv och en inre personlig angelägenhet. Gestaltandets hantverksmässiga sida är i ett sådant perspektiv ett exekutivt instrument för den geniala tanken och geniets givna inspiration. En utvikning till ett exempel från 1960- och 70-talets Sverige bär spår av idén om konstnärsgeniet. På *Kungliga Konsthögskolan* kan det ha resulterat i att studenter, som av skolans lärare utdömts som »odugliga«, och efter förfärliga bråk, supande och mobbning, tog sina liv genom att hoppa från skolans fönster eller hamnade på stadens mentalsjukhus (Professor II, 24 februari 2006). Upplevelsen av ett »misslyckande«, »en oduglighet«, kan förstås i ljuset av en asymmetrisk förväntan att inte räcka till, att inte vara skickad eller inte vara en upphöjd auktoritet till lags. Med en blick mot avhandlingens historiska översikt i *Kapitel 1*, är det mästaren som vet och kan allt, eller omvänt, som under romantiken, att eleven pekas ut som geni och därför i huvudsak lämnas i fred. I båda fallen rör det sig om ytterligheter och pekar mot extrem kontroll, manipulering och olika sätt att undvika samtal på. Om läraren tar styrning över en objektiverad student, och omvänt om läraren avstår från att ta ansvar för studenten, hindrar det i båda ytterligheter förutsättningarna för ett öppet och nyfiket samtal. Även om lärare från tid till annan haft olika kunskapssyn, ska detta inte nödvändigtvis förstås som att olika kunskapssyn behöver dra åt olika håll och aldrig kan mötas. Skjervheim (2002, s. 108) öppnar för ett tredje förhållningssätt till studenten. En distinktion av verbet *påverka* ger verben *övertala* och *övertyga*, som var för sig beskriver olika sätt att förhålla sig till studenten. Där vi i första hand ser en relation av herre/knekt, ser Skjervheim med en sådan distinktion, även en relation där verbet *påverka* kan höra hemma i ett sammanhang av två fria parter – läraren och studenten i ateljésamtalet. Det leder Skjervheim mot ett tredje dialektiskt alternativ som kan kännas igen från de samtal som ingår i mitt empiriska material, och som blir ett vanligare sätt att tänka på i utbildningen Fri konst under 1990-talets första hälft. Då ser vi hur traditionens starka relationsasymmetri i ateljésamtalet allt oftare bryts upp till förmån för en relation av två fria parter, som båda bejakar en ömsesidighet. Innan dess var det läraren »som talade, sa något, mumlade« (Professor II, 8 februari 2010), i något som inte hade mycket gemensamt med en dialog och ofta i en föreställning om sig

själv som att behöva *upprätthålla* något genom att visa på teknik och traditionens sätt att se på konstnären och konsten. De positiva undantagen finns och de nämns ofta som att hänga samman med det intryck lärarna gjort som människor. Konstnären Anna Kristensen (2005) som år 1979 hade Lennart Rodhe som sin lärare på dåvarande *Konstskolan Brage* i Umeå, skriver: »Som lärare var han karismatisk, oerhört kunnig och intresserad. Och han »vattnade alla plantor lika« för, som han sa: »man vet aldrig vem som kommer att bli något.«

Att övertala och att övertyga är två sidor av att påverka, men vilken sida som landar uppått får konsekvenser för hur relationen i samtalet kan se ut. Skjervheim (2002, s. 112) sträcker sig bakåt till hur Sokrates i Platons *Gorgias* (2000) skiljer *episteme* och *doxa* åt. Förenklat uttryckt handlar det om att inte till varje pris, som för retoriken, främja sin egen åsikt genom att övertala någon. Kan det vara så att vissa samtal slocknar innan de börjat därför att vi så ofta positionerat oss, vill ha rätt? Kan det vara så att om mellanrummen och det ännu ej färdigtänkta i samtalen slits sönder, slocknar även samtalen?

På programmen Fri konst har studenten ett personligt uttryck som ska finna en konstnärlig form. För det behövs att den kunskap som för området kan räknas in som allmän kunskap (som materialens och instrumentens egenskaper, traditionens och historiens betydelse, geometrin, färgläran och andra kvalitativa kunskaper för ett konstnärskaps sammanhang och integritet), går samman, integreras i en bildningsprocess med studentens personliga erfarenhet och kunskap som grund. Hur ska vi förstå dialektiken i en sådan bildningsprocess? Eller annorlunda uttryckt: Hur ska vi förstå dialektiken i bildningens båda sidor? För att komma närmare ett svar på denna fråga vill jag ta fasta på vad den danske filosofen och teologen Knud Ejler Løgstrup (1905–81) skriver om friktionen i bildningens spänningsfält. Løgstrup (1997 s.179) framhåller med eftertryck att det är fundamentalt viktigt för bildning att såväl allmän som personlig kunskap hålls samman i en och samma kunskapsprocess, att dessa tillåts skava mot varandra, utbyta energi och betydelse. Utan det ena, hävdar Løgstrup, förlorar det andra sin karaktär, och vart och ett blir på sitt håll karikatyrer av sig själva. Översatt till ateljésamtalen läser jag Løgstrups uppfattning om bildningens fundamentala dubbelhet, som att det inte är nog att läraren allmänt uppmärksammar samtalets underliggande bildningstema, utan ytterst behöver läraren i praktiken operera inom ramen för detta tema. För vad sker när motsättningarna inte förenas i ateljésamtalet? Då hamnar samtalet i två motsatta extremer. Antingen är det *endast* vad studentens intention och uppslag är, eller är det *endast* andras normer och tekniker, eller lärarens tradition, som ges

utrymme. Løgstrups begrepp *förenande motsättningar* (a.a., s. 184) kan belysa hur läraren och studenten rör sig hit och dit inom ateljésamtalets gränser för att skapa sammanhang och mening, det vill säga, att läraren kan vara trogen bägge sidor i samtalets spänningsfält, och också medvetet upprätthålla den motsättning som föreligger som en utmaning i samtalet. Inom dessa gränser har läraren att hantera den balans av saklighet och kreativ impuls som ständigt hotar att slå över i den ena sidans dominans och i bortträngandet av det andra. Är det endast studentens uppslag som tar plats kan studenten destruktivt, improduktivt och kortsiktigt »förälska sig« i sin egen idé, eller i en viss aspekt av den. Är det omvänt endast kunskaperna kring saklighet, kvalitet och metod som ges allt utrymme, kan studentens intention och kreativitet ryckas bort. Ateljésamtalet riskerar då att dräneras på energi och inget verkligt möte kommer till stånd som kan etablera en äkta dialog kring studentens metod, process och gestaltning. Resultatet blir istället att avståndet mellan lärare och student ökar och att de under och efter ateljésamtalet, var och en på sitt håll, lämnas ensamma med sina frågor och med en upplevelse av ointresse, främlingskap och frustration. Som jag läser Løgstrups begrepp *förenande motsättning* tillvaratas motsatsernas växelspelande krafter när studentens intention prövas mot kvalitet. Eller som konstnären Mats Ahlgren skriver (2007, s. 16): »Se gärna teknik som ett välkommet motstånd. Alltså konfrontationen mellan era egna inre intentioner och materialets tröghet«. Vad studenten möter är ett motstånd som hon endast kan få bukt med genom kunskap. I Løgstrups användning av begreppet *förenande motsättning* är det en poäng att distinktionen intention och kvalitet upprätthålls och i ateljésamtalens spänningsfält tillåts operera åtskilda och intakt laddade. För parterna i samtalen är de olika sidorna i samtalet på det viset möjliga att hålla ordning på, även om spänningsfältets polariteter av intention och kvalitet ofta sammanfaller eller byter plats i den konstnärliga praktiken. Som när studenten experimenterar med ett material och idéer växer fram ur ett sådant experimenterande. Formen blir då ett uttryck för idén, som ett *inre* komplext sammanhang, och kvaliteten i den materiella nivån blir bärare av den idémässiga sidan av gestaltningen. När studenten ska komma överens med tekniken kan tillverkningen således bli en möjlighet till att komma ett uppslag, en idé, på spåret.

Bildningens utmaning

Oavhängigt av bildningsideal, olika realiseringsförsök och en otillräcklig begreppsapparat för att beskriva, förstå och förklara hur lärande går till inom olika områden (Säljö, 2005, s. 16), har bildningens utmaning bestått genom långa tider. För denna

avhandling används *bildning* som varande något som plöjer djupare och grundligare än *lärande*, eftersom kunskap om lärande i första hand uppehåller sig vid frågan om varför en del lär sig bättre än andra. *Bildning* beskriver ett integrerat lärande som grund för en medförståelse och ett förhållningssätt till omgivningen, sig själv och andra. Hans-Georg Gadamer (1997, s. 25) framhåller en liknande distinktion: »Bildning kan inte vara ett egentligt mål, den kan inte eftersträvas som sådan, om ej i fostrarens reflekterande tematik«. Det finns mot en sådan bakgrund flera anledningar till att definiera orden *utbildning* och *bildning*. Med en blinkning åt bildningens etymologiska betydelse och föreställningen om människans formbarhet, kan vi förstå orden *utbildning* och *bildning* som att vi i någon utsträckning kan *påverka* och *forma* andra genom utbildning, men knappast *påtvunga* någon annan en bildning. En sådan förståelses replipunkt är att bildning är en högst subjektiv process av *ansträngning*, *fördjupning* och *integrering*, en strävan mot att förstå på djupet och att hitta sammangen. Eller som en av professorerna säger i mitt material: »Det går inte att säga till någon att tro på något, utan det är ju någonting man kommer fram till, det är en erfarenhet och ett förhållande till kunskap.« (Professor I, 10 oktober 2001). En begreppsmässig åtskillnad av orden *utbildning* och *bildning* kan ge en förståelse för hur de dynamiskt och fruktbart kan spänna sina krafter mot varandra i en undervisning och ge bildning en plats i utbildning. Om vi här använder oss av Løgstrups begrepp *förenande motsättning* kan följande framhållas: Om vi å ena sidan antar ett fasthållande och en trohet mot konventionen, det vedertagna, behöver vi å andra sidan vara trolösa, lättfärdiga, mot det konkreta och det individuella. Med Løgstrups begrepp *förenande motsättning* uppmärksammar vi det individuella i det allmänna, och erkänner på så sätt det individuella uttrycket i det allmänna uttrycket. Detta speglar även det förhållande som konstkritikern Michael Hubl (1991, s. 214) uppmärksammar som en paradox för konsthögskolornas undervisning: Att å ena sidan som skolor kommunicera det som gäller för det konstnärliga områdets konventioner och tradition, och att å andra sidan uppmuntra studenten att reflektera och ibland till och med bryta mot dessa konventioner, konsttrender och innehållsmässiga bestämmningar.

Även om begreppet *konstnärskap* är vagt och otydligt, och kan innebära olika för olika människor, är dess utgångspunkt en övertygelse om konstnärskapet som ett livsprojekt, som något meningsfullt och möjligt, en långsiktighet oavsett vad som händer, hur samhället än ser ut, hur framgångsrik karriären än är. Med Sundgren (2008) kan vi därför även förstå hur *bildning* betecknar en process som något »pågående och oavslutat« (s. 13). Långsiktigheten i begreppet konstnärskap

motverkar således den omedelbara kopplingen till samhällets föränderliga trender och tillåter konstnären att uppehålla sig vid och se den förändring, skörhet och beroende som hon ständigt befinner sig i. Alex Podesta, som i stormen *Katrina* i New Orleans år 2005 förlorade allt material, utrustning och ateljéutrymme för sitt konstnärliga arbete, säger: »Det verkligt viktiga i ett konstnärskap är inte uppbundet i material, utrustning eller ateljéutrymme, utan det är något du bär med dig varje dag, som du plockar fram i ditt dagliga liv. Även om du förlorar allt kommer du aldrig sluta med att göra konst« (Podesta 2010). Podesta kan anklagas för att här ge en romantisk bild av ett konstnärskap, men citatet kan likväl beskriva att den kunskapsväg som konstnärskapet anträder har många likheter med begreppet *bildning*, som en kvalitet i ett längre perspektiv. Flera översikter som problematiserar bildningsbegreppet och bildningsideal, och presenterar representanter från den filosofiska och utbildningsvetenskapliga traditionen, har under de två senaste decennierna skrivits och getts ut i de nordiska länderna (Løvlie & Steinsholt 2004, Kroksmark, 2003, von Oettingen, 2002, Gustavsson, 2000, 1998 och Uljens, 1998, m fl.).

Det allmänna och det särskilda

Flera lärare säger i fältstudien att det som betytt mycket för dem är deras dåvarande skolkamrater som sedan blev deras kolleger i yrkeslivet. Det är bland dem som de fortfarande pratar och förhåller sig till saker och ting i samhället, i världen, om hur de kan bära sig åt för att behålla sin frihet som konstnärer och hur de kan hantera de svårigheter som ett konstnärskap innebär, inte minst ekonomiskt.

Konsten har sin egen logik och sätt att förstå världen på. Den är ett eget språk som inte nödvändigtvis skall utgå från lärarens idé om konst. Därför kan det för studenten vara bra att hitta andra sätt att ge sig in i en arbetsprocess än att i ateljésamtalet ängsligt vara hänvisad till lärarens synpunkter. En utmaning för studenten är därför att allt mer lita till sig själv och att se sig om utanför sin egen ateljé. I en konsthögskolas välorganiserade och tillrättalagda kommunikationssystem, där läraren och studenten utgör varandras komplementärer, och där en sådan relation institutionaliserats till en utbildningsinstitution, står läraren med sin erfarenhet för kontinuitet. Men det radikala och det som sätter spår i studentens eget konstnärskap och liv, måste hon få från sina kamrater och andra i och utanför institutionen. En viktig del av utbildningen vid programmen Fri konst kretsar kring att understödja en insikt, ett mod och ett självförtroende hos studenten, att det är hon själv som är normerande, att det är hon själv som måste bestämma och försvara

vad normen för hennes arbete ska vara. Om nu det allmänna kan finna sin plats i andra sammanhang än i ateljésamtalet, vad kan då ateljésamtalet användas till?

Ateljésamtalets utmaning

Att i ateljésamtalet noga lyssna till och bekräfta studentens lust, stimulerar studenten till att ta den *ansträngning* det kan innebära att låta sig utmanas på en integrering av utsaga och *kvalitet*, och att söka sitt eget uttryck i detta. För min studie används begreppet *kvalitet* för att namnsätta ett av spänningsfältets motsatspar, och beskriva att kvalitet, förutom teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter kring material och instrument, spatiala och geometriska kunskaper och annat, även handlar om hur studenten förhåller sig till traditionen och hur hon använder sig av teknikernas gränsutvidgande potential. Begreppet är normativt och i ständig förändring som en väsentlig del av det som utvecklas inom konsten. I den kritiska analysen i *Kapitel 3* har jag analyserat fram vad det är som väsentligen står på spel i ateljésamtalen. Det framstår också som studiens huvudfynd, nämligen att det som väsentligen utmanas, och som i ateljésamtalet drar in studenten i en bildningsprocess, även är det som leder mot kvalitet i studentens konstnärliga uttryck. En viktig etisk poäng i min forskning är att läraren har att uppfatta kvaliteteten i studentens konstnärliga uttryck. Detta är inte något som i studiens resultat förs fram som något värderingsneutralt. Tvärtom är det i studiens resultat värdebetonat, och som något som står på spel i ateljésamtalen. Det är en etisk poäng som en normativ dimension inbäddad i den forskning som ligger till grund för studiens resultat, och som följer på studiens avsikt att bidra till att göra ateljésamtalen ännu bättre.

Lärorens förväntningar, antaganden och ståndpunkter uppträder inte sällan som rivaliserande till studentens förståelse av sitt arbete. Ska ateljésamtalet engagera och ta fart behöver studenten och läraren tillsammans överväga eller evalvera sina respektive antaganden och uppfattningar. Inte som en intersubjektiv förståelse av den *Andre*, eller som en absolut sammansmältning av de antaganden och uppfattningar som förs fram i samtalet, utan istället, som Hans-Georg Gadamer formulerar det i essän *The Diversity of Europe* (1992, s. 235):

[...] som en gemenskap under ett begrepp om identitet som uppstår med utformandet av ett »vi«, som ett prövande eller utövande av livet tillsammans. Det är en gemenskap som varken definieras av intersubjektivitet, vilket är fördubblingen av det som redan är ens eget, eller

av överensstämmelse, här uppfattat kort och gott som assimilation, utan av det svar och det ansvar som medföljer de ord som riktas från en till en annan. (sv. övers. Kim West).

Här beskriver Gadamer, om vi förstår det mot ateljésamtalet, hur läraren och studenten i ett ateljésamtal inte nödvändigtvis behöver ge upp sina uppfattningar eller vända den Andres ståndpunkt till att stödja sin egen åsikt. Istället kan samtalet innebära en utmanande integration, där läraren och studenten kritiskt processar såväl sin egen som den Andres ståndpunkt, till att det ur en olikhet av ståndpunkter kan utvecklas en gemensam, men ny förståelse. Som jag läser Gadamer handlar det inte bara om att kvantitativt komma från två håll för att förenas. En integrering i Gadamers mening beskriver snarare en kvalitativ process som sträcker sig mot, och i nivå med, studentens möjligheter. Det är också mot en sådan bakgrund vi kan förstå lärarens kunskapsförsprång, att utmana studenten att än mer anstränga sig för att komma i nivå med sin intention fulla utsträckning och materialens och instrumentens kvaliteter och möjligheter.

I mitt intervjumaterial säger en lärare (Professor II, 8 februari 2010) att hon i ett ateljésamtal ofta »kliver in« i det verk studenten visar upp i ateljén. Med det menar hon att fråga/svar inte alltid räcker till när en student ska prata kring sitt arbete. Genom att läraren »kliver in« i verket och där beskriver vad hon ser och hur hon förstår det, kan studenten reagera genom att protestera, nyansera, fylla i och utveckla. På det viset kan de tillsammans lägga grunden till ett hållbart samtal, där en gemensam och ny förståelse av verket efterhand kan växa fram. Det dialogiska samtalet uppkommer inte av sig självt utan förutsätter att båda parter vill och förmår gå in i ett sådant ibland ansträngande samtal. En lärare i mitt material (Professor II, 8 februari 2010) beskriver hur det kan se ut för den »osäkra läraren« under studentens första år:

Det kan vara oklart vad studenten vill uttrycka, läraren vet inte ens om det är bra eller dåligt det han sitter och tittar på, och då vågar han kanske inte säga något. Han kan vara rädd för att någonting ska gå sönder om han säger för mycket eller är för hård. Han ställer inte frågan, utan skiter i det och lämnar ateljén.

Liksom konstens kärna är mångtydighet och det motsägelsefulla, kan ateljésamtalens spänningsfält framstå som ett tillstånd av osäkerhet då studentens kreativa

impuls och idé ska integreras med de tekniker och instrument hon valt för sin gestaltning. Att den konstnärliga processen i vissa avseenden och bitvis kan vara vag och svårformulerad ska inte förstås som att även det färdiga arbetet därför skulle ligga bortom en exakt utsaga. Tvärtom framstår det som ett kvalitetskrav och en viktig yrkeskunskap att konsten kan vara välformulerad och exakt trots att den konstnärliga processen i sig bitvis kan vara vag och obestämd.

Bildningens osäkra rum

Edström (2008) uppmärksammar i sin studie hur flera av hennes informanter vid de konstförberedande skolorna formulerar sig kring den osäkerhet de på olika sätt upplevt i sina konstnärliga processer. Hon efterlyser mer forskning kring hur en sådan osäkerhet i den konstnärliga processen kan förstås i relation till studentens kontroll och självständiga val under en utbildning till konstnär (a.a., s. 118). Jag vill här för ateljésamtalen säga något om den osäkerhet Edström uppmärksammar.

För att förstå lärarens arbete i ateljésamtalet är det angeläget att titta närmare på det svängrum som erbjuds i gränssnittet av studentens bekanta och det som kan vara främmande för henne. Gadamer kallar detta svängrum för *hermeneutikens sanna ort*, som en »ställning av något mellan främlingskap och förtrolighet« (2000, s. 108). Det uppmärksammar för ateljésamtalens del att dessa har att förhålla sig till att det finns olika möjligheter att komma vidare i, men att studentens personliga kunskap inte sällan leder mot det förväntade då studenten oreflekterat knyter en förståelse av det främmande till sin förförståelse. I ett ateljésamtal uppträder *hermeneutikens sanna ort* i studentens process som ett osäkrat tillstånd, ett tillstånd föranlett av en begränsad kunskap, men även att det kan finnas olika sätt på hur man väljer att svara på en fråga. Jag vill framhålla Karin Dahlbergs (2006) ord »tygla« för att beskriva hur en sådan kognitiv, kroppslig, intuitiv, känslomässig, men imaginär »ort«, medvetet kan användas av läraren i ateljésamtalet till att, om än som en distanserad tankerörelse, eller intuitivt som något spontant och komplementärt, inta en reflektiv position i sin handledning. Det kan hjälpa studenten att råda över ett fördröjt utrymme, som en utgångspunkt för att inte alltför tidigt och oöverlagt bestämma något obestämt. Studenten kan ha en bild för att sedan se saker som hon inte har tänkt.

Den verklighet som möter studentens gestaltningsidé kan under en arbetsprocess skilja sig ifrån studentens initiala idébild, och utmanas i flera avseenden då det kommer till studenten själv, material, instrument och omgivning. Andra frågor ställs och nya svar ges som kan innebära att en idé till en del överges eller får andra

kvaliteter och nivåer för gestaltningen. Detta händer såväl i samtalet som i studentens eget görande. H.B Gellat (1989) använder begreppet *positive uncertainty* – i ett till en del annat sammanhang, men ändå – för att beskriva ett intuitivt och icke-linjärt tänkande, att inför beslut finna oprövade, men framkomliga alternativ. Adjektivet *positiv* implicerar att det här är tal om en osäkerhet med giltighet och potential att användas i en kreativ process, men som även för ateljésamtalet kan erbjuda läraren ett osökt tillfälle att i sin handledning hjälpa studenten att för sitt konstnärskap utveckla personliga strategier, att i sin arbetsprocess värda ett sådant tillstånd som en kreativ kvalitet, en undrande öppenhet, och som en slags buffert mot förhastade beslut. Som tidigare har uppmärksammats kan ett samtal slockna, slitas sönder, innan det ens börjat, för att en eller båda parter i ett ateljésamtal kan ha positionerat sig, vill ha rätt. I den äkta dialogen där dessa positioner *tyglas* och där associationerna flödar, kan parterna komma på något nytt.

Ofta är det mellanrummen, pauserna och det sköra i samtalet som kan vara startskottet för den äkta dialogen. I ett didaktiskt perspektiv kan de användas av läraren för att få studenten att själv få syn på vad hon säger, vad hon gör och vad läraren ser och hör. Det ger läraren möjligheter att tillsammans med studenten utforska andra framkomliga vägar i arbetet. Lärarens uppmärksamma lyssnande och undrande kan hjälpa studenten att få saker och ting att framträda med större tydlighet, men även leda mot en ny gemensam förståelse, inte sällan genom att de båda först vänder tillbaka till studentens ursprungliga intention.

Osäkerhet är krävande då studenten får uthärda att ännu inte veta, men målet behöver inte vara absolut säkerhet. Det kan även vara att nå en något stabilare utgångspunkt i en arbetsprocess för nya och oväntade frågor. Att stanna kvar i studentens osäkerhet, vara tyst och som lärare vänta ut vad som kommer, utan att lägga på något, kan ge en ny gemensam lösning av ett gestaltungsproblem. Djupast sett är det inte osäkerhet som utgör energin i en bildningsprocess, utan ett öppet, nyfiket och lyssnande förhållningssätt. Förstår vi bildning som en utveckling där studenten anpassar sig till lärarens styrning, mot bakgrund av en lärares förmodade »bättre vetande«, ser vi inte den utmaning som opererar i bildningens spänningsfält. Då förstår vi inte att kunskap får sin vidare och kreativa giltighet då den bryts mot en personlig, erfarenhetsmässig, reflektiv och kritisk bearbetning. Det omvända gäller däremot om vi för en utbildning förstår att en osäkerhet kan rymma en potential i en kreativ process. Då är ingen situation av osäkerhet obetydlig. Tvärtom kan den osökt vara ett välkommet tillfälle, då läraren i ateljésamtalen rör sig fram och tillbaka inom ramen för samtalets spänningsfält, ger plats åt öppenhet,

lyssnande och nyfikenhet, och utmanar studenten på integreringen av utsaga och kvalitet i överensstämmelse med bärande kvaliteter i en bildningsprocess. En motsvarande frånvaro av dessa kvaliteter tynger samtalet mot vad som huvudsakligen liknar en upplärnings- och socialisationsprocess, normativ och riktad mot en social transferering av professionen, och med trådar till skråsamhällets mästarlära.

Avslutningsvis vill jag återkomma till frågan om vad nytt studien kan tillföra en förståelse av bildning som utmaning, handledningsprocessen och det konstnärliga lärandet?

Min studie handlar om ateljésamtalet. När läraren och studenten förstår varandra i sak, och inte i första hand som subjekt, finns också förutsättningarna för att de båda kan få fatt i det potentiellt gemensamma, det som Gadamer benämner som *Die Sache* (sv. *saken*) och som båda parter behöver förhålla sig till och förstå varandra i. I analysen i *Kapitel 3* av studiens empiri, har jag dragit fram *bildningen* som varande denna gemensamma sak för ateljésamtalen, och det som står på spel i studentens fysiska eller imateriella verk, uppslag, intention eller process. Det är ett fynd som finns implicit i det empiriska materialet och som det varit möjligt att analysera fram med hjälp av det fenomenologisk hermeneutiska perspektiv jag lagt på materialet. Bildning har två dimensioner som båda handlar om att vara på nivå med de möjligheter som getts. För detta behöver studenten tillägna sig och förstå en rad för området allmänna kunskaper, som läraren med sitt försprång kan utmana studenten att anstränga sig för att komma på nivå med. Att på olika sätt hjälpa studenten att komma i nivå med sin potential är således en utomordentlig utmaning för läraren i en utbildning, och för det krävs lyssnande, en ömsesidighet, och lärarens kunskap, initiativ och påverkan. I ateljésamtalen är det för studenten att vara på nivå med sin intention, att stå bakom sitt personliga uttryck. När det konstnärliga uttrycket inte når helt fram, när det föreligger en svaghet i verket, kan det sammanfalla med att studenten inte använder olika kvaliteter fullt ut. En lärare som i ateljésamtalet undersöker studentens olika val under arbetet, kan uppmärksamma oreflekterade och okontextualiserade kritiska punkter, där studentens val ter sig slumpmässiga, ogenomtänkta eller inte fullt ut är i nivå med hennes potentiella höjd. Det kan i verket finnas tekniska kvaliteter, det kan vara välgjort, men ändå uttrycksmässigt platt, sakna flera nivåer och djup, och därför inte beröra eller sätta spår. Bildningens moment av integrering beskriver att det konstnärliga uttrycket, för att lyfta och bli till konst, måste innebära att något händer hos studenten, med henne själv och med sitt uttryck, som verkligen förändrar någonting. Förstår vi bildning som i första hand varande en utveckling och anpassning, ser vi

inte den utmaning som bildning kan utgöra i all utbildning. Genom att ställa frågan om vad som egentligen står på spel i ateljésamtalet, har jag kunnat se bortom de förhållningsätt och beteenden av funktionell art som jag tidigt uppmärksammat vid insamlingen av studiens data. I *Kapitel 3* analyseras fyra huvudteman fram som alla sätter ateljésamtalets underliggande bildningstema i rörelse och utmanar studentens personliga och konstnärliga uttryck. Ateljésamtalet kan följa två spår som i samtalet från och till uppträder sammanflätade. Först handlar det för läraren om att leta upp ateljésamtalets väsentliga och underliggande bildningstema, och när läraren har kommit dithän kan ytterligare ett spår öppnas för en intern dialog mellan intention och kvalitet. Som framhålles i studien finns det en dialektik närvarande i ateljésamtalets spänningsfält. Med Løgstrup kan detta förstås genom hans begrepp *förenande motsättning*. Begreppet hjälper oss att förstå dialektiken och rörelsen mellan bildningens två aspekter – allmän och personlig bildning – och att dessa får sin energi och kan utvecklas av varandra när de sätts i spel av att läraren aktivt använder sitt kunskapsförsprång och blick för var studenten befinner sig i sin utvecklingsprocess.

Studentens utvecklingsprocess, som den beskrivs i studien, kan utgöra ett väsentligt tillskott till en förståelse av en bildningsprocess, och hur läraren med sitt kunskapsförsprång kan röra sig inom ramarna för en sådan. Det är mot bakgrund av studiens resultat även möjligt att säga något om det konstnärliga lärandet. I avhandlingens *Introduktion* skriver jag om hur det tidigt stod klart för mig att sätten att undervisa på vid programmen Fri Konst inte överensstämde med de traditionella sätten att beskriva undervisning på, i ett Vad, Hur och Varför. Idag skulle jag beskriva lärandet vid programmen som i första hand en process av personliga erfarenheter i ett spänningsfält mellan det personliga uttrycket och det konstnärliga uttryckets kvaliteter. Det betyder att den kunskap som studenten utvecklar bäst kan förstås genom linsen av en bildningsprocess, där bildningen med sitt integrationstema är en central del av spänningen mellan det personliga uttryckets sammanhang och det konstnärliga uttryckets kvalitet. För undervisningen handlar det i första hand om att förhålla sig till bildningstemat, och med lärarens försprång utmana studenten till att komma på plats med sitt personliga uttryck i ett konstnärligt uttryck som sträcker sig mot vad som kan vara studentens fulla möjlighet att klara av. Det är i spänningsfältet av studentens idé och gestaltningens kvalitet som studenten på allvar kan utmanas av läraren. Det innebär att utbildningen klarar att hålla ihop en för området allmän kunskap med studentens personliga kunskap. Likväl att bildningen utmanas i ateljésamtalen, och att kvaliteten i det konst-

närliga uttrycket har skärpts i nivå med studentens potential, är det emellertid en öppen fråga vilka värden och ideal vi innehållsmässigt lägger i bildningen och för vad kvalitet är. Jag instämmer i Hammaréns (2009, s. 9) uppfattning om att bildningsidealet är stort och fortsatt bör tillåtas att vara »yvig och öppet«. Hon skriver: »I centrum står ändå förmågan att utveckla referenspunkter utanför mig själv, utanför min egen krets och mina egna erfarenheter – att vidga min föreställningsförmåga« (a.a.). Det betyder emellertid inte att föreliggande avhandling inte väcker tankar om detta. Som Mouwitz (2006, s. 104) framhåller i sin avhandling behöver tankar om bildning tänkas på nytt och åter på nytt. Det vill säga, frågor behöver ställas som, Vad vill vi med bildning? Vad är bildningens ideal? Vad vill vi sträva mot med bildningen?, och andra liknande frågor.

KAPITEL 5

Metodreflektion

Under år 2004 inrättades en fakultetsövergripande forskarutbildning vid Göteborgs universitet, *Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning* (CUL). Ytterst är syftet att främja en utveckling av en praktknära pedagogisk professionsforskning. Hösten år 2005 antogs jag som doktorand till CUL av *Konstnärliga fakulteten* och *Konsthögskolan Valand* vid Göteborgs universitet i ämnet *Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap*. Utbildningsvetenskap spänner över såväl undervisningens som lärandets teori och praktik. Dess forskningsfrågor opererar huvudsakligen i gränssnittet av ett specifikt kunskapsområde och lärandet inom detta område. Det är en forskning med tydligt praktiskt, empiriskt fokus, och som i en vidare mening förstås utifrån filosofiska grundprinciper.

Robert K. Merton (1972, s. 14) diskuterar vad han kallar *insiders* och *outsiders*. Merton gör gällande att en insiderposition i sin utsträckning kan beskrivas som en *gruppsolipsism*, där de initierade anser sig ha monopol på kunskap om sig själva och sina upplevelser. Till skillnad från insidern är outsiders inte enkulturerad till gruppen initierade och delar inte ackumulerade upplevelser från gruppens vardag. Följaktligen har outsiders inte en motsvarande direkt och intuitiv känslighet för att kunna förstå vad som händer och sker. En extrem insiderposition kan hävda att

det endast är en insider som kan förstå den finkorniga meningen av en handling, och klara av att dekryptera oskrivna regler och nyanser. Merton hävdar att en sådan extrem position bär vissa likheter med vad som kan rymmas inom begreppet *ethnocentrism*, att se sin egen kultur som central och överlägsen, och därför som den enda giltiga premissen för tolkningar och bedömningar. Utmärkande för etnocentrism är att den intensifieras under villkor av hot och konflikt. Periodvis har konsthögskolorna i olika omfattning upplevt ett sådant hot komma från akademiseringen av de konstnärliga utbildningarna, i kölvattnet av Högskolereformen år 1977 (Wideberg, 2003). Sedan dess har flera konsthögskolor fått forskningsstatus och flera konstnärer har disputerat och erhållit doktorsexamen i ämnet Fri konst. Upplevelsen av ifrågasättande, farhågor kring en akademisering och annat, är i idag, till en del på grund av detta, i avtagande.

Likväl att jag under min avhandlingstid haft en doktorandtjänst vid *Konsthögskolan Valand* vid Göteborgs universitet är det som *outsider* jag vetenskapligt undersökt ateljésamtalen vid programmen Fri konst, men även om Merton pekar på något viktigt, vill jag framhålla att jag inte har mött ett fullständigt enhetligt insiderperspektiv som kan betecknas som en gruppsofism.

Efter att sedan år 2000 vistats i det kunskapsfält som programmen Fri konst utgör, har jag upplevt flera faser, urskiljningsbara i min egen kunskapsprocess. Dessa faser överensstämmer även med hur min forskningsprocess i stort sett ut:

- Att komma in i ett kunskapsområde som outsider är inte lätt. Det är lätt att bli missförstådd: »Vad är du egentligen ute efter? Vad kommer det du kommer fram till att leda till? Hur ser konsekvenserna ut för mig och oss andra?« Jag har under hela forskningsprocessen mött flera *gatekeepers* (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 44) som öppnat eller stoppat mig för att komma på insidan av kunskapsområdet. För de som öppnat kan inte nog sägas om hur värdefulla de varit för att jag inledningsvis kom in och för att jag efterhand kunnat träffa nya positiva dörröppnare.
- Att under en längre tid befinna mig i ett kunskapsfält innehållande relationer, mångtydigheter, kvaliteter och företeelser, som i mångt och mycket varit nya för mig.
- Att ur den pilotstudie jag år 2002 gjort vid *Konsthögskolan Valand* vid Göteborgs universitet, identifiera frågor att användas för att i avhandlingens studie få syn på vad ett ateljésamtal på programmen Fri konst väsentligen handlar om.

- Att samla data från olika håll.
- Att ur den sammansatta och mångtydiga oordning, som mitt empiriska material periodvis kunnat framstå som, redan från tiden för datainsamlandet kunnat fånga något som kan liknas vid en intuitiv helhetsförståelse.
- Att med stöd av teoretiska resurser, kritisk reflektion, handledning och naturligt förekommande samtal, orientera mig mot meningsfulla samband.

Mot denna bakgrund kan min forskningsprocess schematiskt beskrivas med följande utgångspunkter:

1. Levd erfarenhet (eng. *lived experience*, van Manen, 1990, m. fl.). Att söka efter mening och betydelser i människors liv och erfarenheter
2. En grundläggande nyfikenhet och en kritisk reflektion som ledmotiv
3. Utvecklandet av förhållningssätt, frågeställningar och teman för nya forskningsöppningar

Forskningsansats

Mitt eget antagande om verklighet och kunskapsbildning bär teoretiska referenser till en hermeneutisk ansats, som går bakåt till Friedrich Schleiermacher (1768–1834) och Wilhelm Dilthey (1833–1911), en fenomenologisk ansats som senare utvecklades av Edmund Husserl (1859–1938), och en fenomenologisk hermeneutisk ansats som utvecklades av Martin Heidegger (1889–1976), Hans-Georg Gadamer (1900–2002) och Paul Ricoeur (1913–2005). Mot bakgrund i fenomenologiska och hermeneutiska teoretiska resurser är utgångspunkten för föreliggande studies forskningsansats att komma på insidan av den *regionala värld* (se Bengtsson, 2005 & 2006; Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlen, 2007) som programmen Fri konst utgör. Även om deltagarna kan ha olika teorier om verkligheten beskriver begreppet *regional värld* verksamheten som en social värld, fylld av meningsbärande företeelser, som påverkar identitet och liv för dem som naturligt identifierar sig med dess kärna och dagliga liv. Enstaka händelser, deltagarnas handlingar och annat förstås i min studie primärt i ljuset av sammanhanget för programmen Fri konst. Deltagarna handlar utifrån vad de anser vara viktigt och har betydelse för dem.

Jag vill med studien ha svar på vad som karaktäriserar ateljésamtalet som sammanhang och vad det är som står på spel i dessa. van Maanen (1990) framhåller att en forskning riktad mot *lived experience* framhäver, som en oskiljaktig

del av livet, det integrerade sambandet mellan deltagarnas liv och de erfarenheter de gör. van Maanen (1990) gör gällande att det för en forskning riktad mot *lived experience* krävs att forskaren »stands in the fullness of life, in the midst of the world of living relations and shared situations. On the other hand it means that the researcher actively explores the category of lived experience in all its modalities and aspects« (s. 32). Även min studie är riktad mot att söka efter mening och betydelser i deltagarnas levda erfarenhet. Studiens epistemologiska utgångspunkt är att på ateljésamtalens egna villkor, och ur en osorterad och spretig empiri, analysera fram en kunskap, som innan bearbetning legat implicit i studiens rådata och som utgör en väsentlig innebörd i ateljésamtalen. Denna innebörd förstår jag som något som står på spel i ateljésamtalet, och jag har i *Kapitel 4* visat att detta kan sägas vara en bildningsprocess.

Edström (2008, s. 140) har enligt följande, i en variationsanalytisk undersökning (fenomenografisk studie), funnit fem aspekter av vad studenter ställer i förgrunden för sin nyttopplevelse av ateljésamtalen på programmet Fri konst vid Konsthögskolan i Malmö:

Att innan veta om läraren kan tillföra dem något

Att kunna bestämma vilken lärare som bäst kan tillföra något

Att kunna bestämma i vilket skede just denna lärare är användbar i den egna processen för att vidga valmöjligheterna i det egna arbetet

Att kunna använda läraren till att få en utifrån tolkning av det egna arbetet

Att få tillgång till lärarens erfarenheter från dennes frilansande konstnärskap

Edström beskriver dessa variationer av nytta som uttryck för hur programmen Fri konst har en för studenterna självstyrd inriktning. En sådan slutsats överensstämmer även med vad jag kan konstatera, men för min forskningsansats beskriver dessa variationer av nytta även en rad obestridligheter om ateljésamtalen. Inte ointressanta, för vi behöver en förståelse av dessa för att kunna diskutera ateljésamtalen. Jag väljer emellertid att för föreliggande studie förstå ateljésamtalen som att de väsentligen handlar om lärarens och studentens utmaning (*Kapitel 3*). Då pekar det mot bildning, och att det som står på spel är en bildningsprocess som leder mot kvalitet i studentens konstnärliga uttryck. De förhållningssätt, nyttor och annat som uppvisas i studiens ateljésamtal får således sin förklaring mot bakgrund av hur

läraren i ateljésamtalet lyckas med att söka upp ateljésamtalens underliggande bildningstema och utmana studenten på bildningen.

Datainsamling

Ateljésamtal

Jag har valt att i *Kapitel 3* och i *Appendix II* redovisa mina ateljésamtal där jag varit observatör, audioinspelat och gjort observationsanteckningar. Det rör sig om arton ateljésamtal. Jag har i dessa följt tio lärare, varav fem är professorer. Övriga är antingen lektorer eller adjunkter. Vid sidan av ett aktivt eget konstnärskap har de alla en deltidstjänstgöring som lärare. Som framgår av *Kapitel 2* finns det ingen motsvarande forskning tillgänglig med liknande empirisk data. Av den anledningen har ateljésamtalen ett särskilt läsvärde. Läsaren kan därigenom ges tillfälle att föreställa sig andra möjligheter, se variationer och berika sin egen praktiska repertoar. Jag har frågat mig själv huruvida jag för min fenomenologiskt hermeneutiska forskning fått tillräckligt god insyn i ateljésamtalen för att komma åt, och säga något om vad som är samtalens väsentliga innebörd. Jag bedömer att jag fått en nyanserad och god inblick i vad som är den väsentliga innebörden och utmaningen i ateljésamtalet.

Efter att lärarna ställt sig positiva till min närvaro under ateljésamtalet, har de meddelat studenterna och låtit dem själva bestämma om det är acceptabelt även för dem att jag närvarar. Det finns ingen grund att tro att någon lärare valt bort samtal i avsikt att undandra sig en prestationsbedömning eller liknande. Jag har inför min närvaro också tydligt gjort klart att det inte handlar om att bedöma någon. Ingen lärare från de samtal jag har närvarat vid har på en direkt fråga sagt att de har valt bort samtal av andra skäl. Däremot har det vid två tillfällen, av för mig okända skäl, varit studenten som sagt nej till min närvaro. Vid ett tredje sådant tillfälle ges jag en förklaring. Ur mina fältanteckningar kan man läsa om detta tillfälle:

Tidig morgon, regnrus ute. En måndag. Jag ser ingen i lokalerna eller i trapporna. En övergiven, utrymd, känsla, liknande den jag sett ZZ beskriva i ett studentarbete från sitt första år på skolan som utländsk student. Jag har avtalat med XX (avser läraren, min anm.) att träffa henne utanför skolans expedition. Där skall också YY (avser studenten, min anm.) sluta upp. Jag är tidig och fördriver tiden med att förbereda mina inspelningsinstrument och läsa meddelanden som hängts upp på

anslagstavlan. Jag upptäcker mitt eget brev, kopierat till studenterna, där jag presenterar mitt avhandlingsarbete och vad de kan förvänta sig. Det finns en bokningslista upphängd för studenterna att anteckna sig på för ateljésamtal med XX. YY har nyligen haft sin examination och är den som dyker upp först. Examinationen har tydligen varit tuff. Opponenten har varit kritisk. Ateljésamtalet kommer antagligen att handla om detta tillfälle. YY säger till mig att det inte har med mig att göra, men att jag helst inte ska vara med. När XX dyker upp pratar vi alla tre om det. Jag får vänta med att följa läraren till nästa samtal, klockan 11.30.

(Fältanteckning, 26 mars 2008).

Att lösa ett bortfall med att framhärda att istället få ställa in en mikrofon i ateljén, utan att jag själv fysiskt närvarat, har inte varit aktuellt. Varje lärare och student har varit väl förtrogen med mig och min intention för forskningsprojektet. I några fall har jag fått kontakt med lärarna genom att jag har bjudits in dit där programmen Fri konst ges, för att berätta om min forskning. I andra fall har jag själv kontaktat lärare för att fråga om jag kan vara med som observatör. Från en fältanteckning från en sådan kontakt där jag har fått ett nej till att närvara:

Jag har nyss träffat XX (avser läraren, min anm.). Hon säger att det blir så intensivt när hon är på skolan. Hon har en 40-procentig tjänst vid sidan av sitt eget konstnärskap. Hon säger: »Det skulle kännas konstigt att inte vara ensam med studenten, men inte så att det är något hemligt som avhandlas.«

(Fältanteckning, 31 augusti 2009).

De lärare och studenter som har samtyckt har formaliserat detta med att under-teckna ett medgivande (*Appendix IV*).

I Sverige ges idag programmen Fri konst vid fem konsthögskolor. Samtliga ledningar för utbildningsavdelningarna för Fri konst på dessa skolor har fått en förfrågan, både via telefon och skriftligt. Den skriftliga förfrågan (6 augusti 2007) har utgjorts av två brev ställda till skolornas ledningar, ett från mig, där jag presenterar mig själv och min forskning, och ett från min handledare, där han sätter in min förfrågan i ett större nationellt perspektiv och forskningsbehov. Tre institutioner har sagt nej till att jag kan närvara vid ateljésamtalen. Ledningen för en av dessa

säger att »Det framför allt är för studenternas integritet vi säger nej. Vi håller på studenternas integritet.« (22 november 2007). En liknande förklaring ger ledningen för en annan skola. De säger: »Skälet är att det är en intim och känslig situation och därför vill lärarna inte ha med en observatör vid ateljésamtalet« (1 februari 2008). En tredje skola svarar med ett protokollsutdrag från institutionens styrelse: »Styrelsen beslutar att tacka nej till ansökan från doktoranden Christian Wideberg, att som ett led i ett forskningsprojekt få delta (sic.) i ateljésamtal« (13 september 2009).

I min övriga empiriska data ingår längre intervjuer med professorer och lärare som deltar eller deltagit under 2000-talets första decennium som lärare vid de skolor som sagt nej. Inget har vid dessa intervjuer framkommit som talar för att det finns explicita skillnader i hur ateljésamtalen förs på de skolor som sagt nej till att beforskas.

John W. Ratcliffe (1983) skriver »one can not observe or measure a phenomenon/ event without changing it /.../ it is patently obvious that the introduction of a observer into social interaction necessarily must affect that interactional situation and, therefore, its outcome« (s. 149). För att ta hänsyn till det Ratcliffe här uppmärksammar, har jag varit noga med att etablera en relation till de lärare som deltagit i studien, informerats om att jag inte är där för att bedöma just hennes prestation, utan att jag är där för att i ett större sammanhang undersöka vad det väsentligen handlar om i ateljésamtalen. Mitt syfte har varit att skapa trygghet kring mitt deltagande (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 44). Min uppfattning är att det varit okomplicerat för studenterna. Ett skäl till detta kan vara att läraren kan känna att hon ska prestera inför mig, medan studenten främst kan känna att denne ska prestera inför läraren. I det senare fallet blir min närvaro mer ointressant för studenten. Från mina fältanteckningar:

Efter samtalet, när jag är ensam med läraren, frågar jag henne om hon tyckte att det var jobbigt att jag var med under ateljésamtalet. Hon svarar att hon absolut inte tyckte det, men att hon märkte på YY (avser studenten, min anm.), som hade suttit så att denne även sett mig under samtalet, »kanske hade tyckt att det var jobbigt, men jag själv upplevde det inte som jobbigt«. Jag tycker att läraren under samtalet rent allmänt kändes spänd. Efter samtalet kändes det som om hon fiskade efter ett omdöme från mig, men jag sa inget värderande om vad jag sett eller hört. Då säger hon att »Det måste vara svårt att få en uppfattning vid sådana här nedslag. Vi följer ju dem under så lång tid«. Jag tänker: Är

det en klassisk omedveten överföring på studenten jag just fick ta del av, av lärarens egna föreställningar, och ett förminskande av vad jag kunnat få ut av att närvara, eller är det en önskan om att hon helst hade sluppit ha mig med under samtalet?

(Fältanteckning, 28 april 2008).

Vid samtliga samtal som redovisas i föreliggande begränsade studie, säger läraren och studenten att de redan efter fem minuter har glömt min närvaro och helt gått upp i de frågor som kommit upp i ateljésamtalet. En lärare säger att hon inte upplevt min närvaro »särskilt påtagligt« och att hon »inte var annorlunda mot vad hon brukar vara». Det är även mitt eget intryck från observationerna att studenten och läraren är upptagna med samtalet och att uppmärksamheten mycket snart därför vänds bort från min närvaro. Från mina fältanteckningar:

Efter ateljésamtalet, när jag är ensam med XX (avser studenten, min anm.), frågar jag denne om det kändes annorlunda att jag varit närvarande under samtalet. XX svarar: »Det är så här det är under ateljésamtalen. Jag stördes inte alls av din närvaro«.

(Fältanteckning, 29 april 2008).

Jag frågar YY (avser studenten, min anm.) om denne märkt av mig under ateljésamtalet. Svaret är: »Nej, jag tänkte inte på att du fanns där.« Jag tänker: Det kanske beror på att det inte blev privat, men personligt blev det ju.

(Fältanteckning, 28 maj 2008).

Vid flera tillfällen har de ateljésamtal jag närvarat vid samlats till en eller två dagar. Anledningen till detta är att alla lärarna utöver sitt eget konstnärskap deltidstjänstgör vid institutionerna. De lägger ut scheman för studenterna att boka sig på. För mig har det inneburit att den enda tid som getts mig mellan ateljésamtalen är den tid det tar att tillsammans med läraren förflytta sig mellan studenternas ateljéer. Av det följer att det funnits begränsad tid för mig att innan ateljésamtalet kommit igång, finna en plats i ateljén, ta fram skrivvertygen, få igång inspelningen och avklara undertecknandet av studentens samtycke. Efterhand hittade jag formerna för detta och kunde snart känna mig som en »fluga på väggen«, och även förstå att läraren och studenten kunde uppleva det så.

Mina fältanteckningar från ateljésamtalen kan delas upp i att å ena sidan skrivas för att få ett underlag för en miljöbeskrivning, och å andra sidan kommentera händelser som jag under samtalet fann intressanta. Särskild uppmärksamhet riktades tidigt i min forskningsprocess mot:

Vilken slags relation har deltagarna till varandra i samtalet?

I relationen kan det finnas ett förhållningssätt. Vad kan jag se av det?

Vill båda parter ha relationen på detta vis? En vilja? Ett behov? Något annat?

Hur samtalar de? Nyfiket? Induktivt? Ifrågasättande? Något annat?

Hur mycket påverkar jag deras samtal?

Efter hand som jag blev mer hemmastadd i ateljésamtalen, och tyckte mig förstå mer av vad som hände i dem, sjönk dessa frågor ner i en mer intuitiv inställning och jag kunde bättre uppmärksamma min huvudfrågeställning och orientera mig friare i skrivandet av fältanteckningar. Tillsammans med audioinspelningen kunde anteckningarna ge en mer fullständig bild av vad som skedde under samtalet. Audioinspelningarna transkriberades ordagrant, pauser eller avbrott noterades. I det hav av kommunikativt innehåll som ett ateljésamtal innehåller var studiens frågeställningar till operativ hjälp vid bearbetningen. De riktade uppmärksamheten mot materialens och instrumentens kvaliteter och studentens idéer, uppslag och impulser. Fram växte en förtrogenhet med vad som avhandlades i ateljésamtalen. Samtalen blev alltmer begripliga och jag kunde preliminärt ordna dem efter lärarnas beteenden av funktionell art. Det vill säga, lärare som pekar ut hur det ska se ut, de som är intresserade av att det personliga uttrycket skärps, de som inte bjuder motstånd eller är särskilt nyfikna på vad som är det personliga uttrycket i det de ser eller hör, de samtal där läraren inte bjuder motstånd och uppbyggnad, och där det inte går längre än till ett ömsesidigt bekräftande av vad studenten håller på med, och annat. Jag återkommer längre fram till hur jag senare i processen emellertid blev allt mer övertygad om att jag genom ett perspektivskifte ville rikta min uppmärksamhet i första hand bort från olika betenden och funktioner i samtalen, för att istället uppmärksamma vad det är som står på spel i dem och vad som kan vara den överordnade utmaningen i dem. Det vill säga, mot det som också kan ge en vidare förståelse av lärarnas olika beteenden.

Fältforskning

Intervjuer

Jag har tidigare i kapitlet beskrivit hur jag arbetade mig in i ett fält, en »regional värld« som jag innan haft en begränsad kunskap om. Min undersökning har i en vid mening haft karaktären av en fältforskning. I fält gjordes fältanteckningar, intervjuer med lärare, naturligt förekommande samtal och en lärare uppmuntrades att själv för min forskning, skriva loggbok från sina ateljésamtal. Jag har i studien valt att fokusera på ateljésamtalen. Intervjuerna, fältanteckningar, etcetera, tillsammans med annan litteratur är bakgrundsmaterial för att förstå ateljésamtalen. Intervjuerna är inte i undersökningen ett empiriskt material som varit föremål för en egen analys, men de har för min egen del varit viktiga för att komma in i fältet och förstå ateljésamtalen, och från dessa även kunna analysera fram ateljésamtalens överordnade bildningstema.

I studien ingår nio intervjuer med fem professorer i Fri konst från fyra av de fem konsthögskolor som i Sverige erbjuder programmen Fri konst. Mina egna förlöpande fältanteckningar av upplevelser och associationer under intervjuerna, har fungerat som ytterligare data, men även varit meningsskapande i förhållande till det som sagts under intervjuerna. Undersökningen har inte följt dessa professorer i sin yrkesutövning, som i ateljésamtal eller liknande. I föreliggande arbete används citat från intervjuerna då de har bedömts generellt kunna öka förståelsen för hur ateljésamtalen används idag. Tillfället för intervjun har i texten angetts inom parentes med ett datum. Som framgår av datauppställningen i *Appendix I* har intervjuerna genomförts under åren 2001–2010. De avsnitt ur intervjuerna som citaten hämtats från finns med i *Appendix III*. Av praktiska skäl har det inte låtit sig göras att omedelbart knyta innehållet i professorernas intervjuer till ateljésamtalen för att därigenom jämföra professorernas idéer, intentioner och liknande med deras egen praktik. Det är andra än dessa professorer som genomför huvuddelen av samtalen. Intervjuerna har varat cirka 1 timme och alla ägt rum vid de institutioner professorerna verkat vid. Hela intervjuerna har transkriberats till läsbarhet, är märkta och förvarade hos mig. Fokus i intervjuerna har legat tätt på informantens egen uppfattning om vad som kan försiggå i ett ateljésamtal och hur studenternas erfarenheter och meningsskapande tas till vara i utbildningen. Frågorna har varit orienterade mot att erhålla konkreta och personligt hållna beskrivningar, men den kritiska punkten är ändå att i intervjuerna komma åt något annat än lärarnas analyserande intellekt.

Naturligt förekommande samtal

Under forskningsprocessens gång har naturligt förekommande samtal visat sig vara viktiga informationskällor. Oftast har det varit avspända samtal på väg till något, men även över en kopp kaffe eller i samband med de föreläsningar jag hållit kring min forskning. Vid flera tillfällen, utsträckt över en längre period, har en del sådana naturligt förekommande samtal skett med en och samma person, men de har alltid haft en spontan och direkt karaktär. Jag har haft åtskilliga sådana samtal och de har alla haft betydelse för min förståelse av verksamheten.

En lärares loggbok

Tidigt under vårterminen år 2007 träffade jag även en överenskommelse med Professor IV om att hon under våren samma år skriver loggbok och i den registrerar och reflekterar händelser i sitt lärarskap. Under sensommaren lämnade professorn över sin loggbok, innehållande fjorton registrerade »händelser«. Främst är det noteringar från ateljésamtal, men där finns även kommentarer kring planeringsmöten, en antagningsjury för tjänstetillsättning och förberedelser inför examinationer. Från loggboken:

*Sedan mötet i februari med XX (avser första mötet med mig, min anm.) har jag inte hunnit, eller orkat, börja med detta arbete (avser skrivandet i loggboken, min anm.)! Det har varit en så ytterst intensiv period, att tid för reflektion, och rum för det, inte fått plats. Jag har haft ett flertal ateljésamtal, oppositioner och möten med [examinations]opponenter, planeringsmöten med kollegor och till och med en smärre konflikt med studenter – eller gränssättning – så reflektionsobjekt har inte saknats. Men jag har saknat den inre ron för att reflektera.
(Loggbok 28 mars 2007).*

Dagarna är så intensiva. Eftersom vi lärare har så relativt små tjänster och vi då har ganska fullt upp med studenterna så avhandlas så mycket mellan oss kollegor i flykten, i korridor, i köket... stort som smått. Tänker att det är fantastiskt att skolan ändå fungerar så bra som den gör. (Loggbok 14 april 2007).

Loggbok används inom sjöfart som skeppsjournal, där uppgifter om lastning och lossning, angörande och avgång, antecknas i en kronologisk ordning. Mitt syfte med

att be Professor IV föra motsvarande loggbok för sitt eget lärararbete, var att få en bild av hur hennes vardag kan te sig och vad som uppmärksammas efter att ett ateljésamtal har genomförts. Av mig kunde den användas för att, tillsammans och i kombination med intervjuer, naturligt förekommande samtal och observationer i ateljésamtalen, få en kontextualiserad uppfattning av en professors arbete. Att det var just denna Professor IV som tillfrågades kom sig av att jag tidigt fick en bra kontakt, och att hon direkt ställde sig positiv till att skriva när jag som en ingivelse i samtalet fick idén om en loggbok. Idén om en loggbok som metodinstrument fanns inledningsvis inte med i designen av min metod, men kom under forskningsprocessen att utgöra ett värdefullt bidrag.

En fenomenologisk hermeneutisk forskningsmetod

För att komma åt vad ateljésamtalen väsentligen handlar om, har jag som framgår i *Kapitel 3* valt en fenomenologisk hermeneutisk forskningsmetod. Källor för ateljésamtalens historia och de inspelade ateljésamtalen, utgör efter att de bearbetats till text, ett möjligt narrativt textunderlag för en praktisk, vetenskaplig relevans. Texterna får ett öppet, men självständigt meningsbärande innehåll, möjliga att tolka och förstå inom ramen för en fenomenologisk hermeneutisk resurs. Det ger förutsättningarna till att komma på insidan av det vi omedelbart kan känna igen i ateljésamtalen som beteenden och funktioner i mellanmänniska relationer.

Då ateljésamtalen uppmärksammas från olika utgångspunkter, som förhållnings-sätt, beteenden, historiskt, som makt, genus och annat, kan studien inte göra anspråk på att ha dragit fram den enda sanna slutsatsen, eller att studiens antaganden är de slutgiltiga för de kunskaper som läggs fram i studien som ett resultat. Tar vi en fenomenologisk utgångspunkt i hermeneutiken kan vi inte förvänta oss att hitta *en* enskild grundläggande mening i en text, som att det bara finns *en* möjlig tolkning att göra.

I föreliggande studie har jag följt Lindseths & Norbergs (2004) fenomenologisk hermeneutiska forskningsmetod, som de med utgångspunkt i Paul Ricœurs arbeten (Ricœur 1976; 1993, med flera) utvecklar i artikeln *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*, och som tillämpats i en rad studier (Lindblad, 2006; Boström & Sørli, 2003; Rasmussen, Jansson & Norberg, 2000; Söderberg, Gilje & Norberg, 1999; Nilsson, Jansson & Norberg, 1997; Söderberg, Gilje & Norberg, 1997; Rasmussen, Sandman & Norberg, 1997; Söderberg, Norberg & Gilje, 1996; Rasmussen, Norberg & Sandman 1995, med flera.). Likväl att

Lindseths och Norbergs forskningsmetod hittills avsett att tolka intervjuer, har jag funnit metoden användbar, modifierad för en analys av de ateljésamtal som ingår i mitt eget empiriska material. Ateljésamtalen har stipulerats i text genom transkriptioner. Första steget i metoden är att i en naiv läsning, som en omedelbar helhetsförståelse, sätta den naiva läsningen på prov i en strukturanalys. Utan den naiva läsningen hade det inte varit möjligt att i *Samtalsenheter* fånga in och sätta ord på att ateljésamtalet handlar om utmaning. Då hade inte heller strukturanalyserna låtit sig göras. I de strukturanalyser som redovisas som tabeller i *Kapitel 3* friläggs samtalens strukturer därför först i *Samtalsenheter*, som beskriver vad utmaningen består i, sedan i komprimerade och abstrakta *Subteman*, i *Samtalets Utmanande Fråga* och i *Huvudteman*. I avsnittet *Kritisk reflektion* skrivs ett *Överordnat tema* fram för alla ateljésamtalen i redovisningen, nämligen att läraren utmanar studenten på det konstnärliga uttrycket.

Varje strukturanalys möjliggör således en läsande tolkning av textens uppsåt på sina egna villkor utan att tolkningens tillfälligt subjektiva nivå tillåts dominera. Tabellerna följer och visar genom sina objektiveringar »den tankeriktning som öppnas genom texten« (Ricoeur, 1993, s. 59). Lindseths & Norbergs metod har gjort det möjligt att i en tolkande process analysera fram och sätta ord på det som implicit finns i ateljésamtalen och som handlar om att läraren utmanar studenten på att låta sig involveras i en process där studenten, skapandet och verket bildas.

Föreliggande studie är en studie med ett praktiktäna perspektiv, riktad mot subjektiviteten. Men det är även en studie som når bortom subjektiviteten, där det ställs frågor, där det finns en frågeställning som efter hand förändras, preciseras, och där teoretiska resurser och kritisk reflektion ger styrning och drar fram det som det väsentligen handlar om i ateljésamtalen.

Kvaliteten i en studie kan förhöjas om en forskningsansats konsekvent tillämpas och redovisas. Howe och Eisenhart (1990, s. 6) ser symmetri mellan forskningens frågeställning, datainsamling och analys, som varande ett tillämpbart kvalitetskriterie för en avhandling.

I föreliggande studie formulerades i *Introduktionen* en huvudfrågeställning och tre centrala frågor, för att klargöra frågeställningens riktadhet. Sett i efterhand, och sådant ser man lättare i efterhand, kan jag konstatera att studiens frågeställningar i *Introduktionen* var omedelbara och självfallna, hämtade ur erfarenheter och antaganden från min pilotstudie år 2002 (Wideberg, 2002). Frågeställningen, som från början var till en del annorlunda tänkt, har efter hand förändrats genom den hermeneutiska processen, som en följd av att den hermeneutiska metoden har

tillämpats. Det är också så den hermeneutiska cirkeln kan förstås (Gadamer, 2000, s. 102), att vi går in i cirkeln och senare i en förståelseprocess kan komma ut på ett annat ställe av den. Den norske filosofen Jakob Meløe (1927–) gör gällande något, som även för min egen forskningsprocess väl beskriver att saker och ting ofta kan handla om något annat än det som först uppmärksammas. Han framhåller att om vi vill förstå vad någon gör, inte i första hand ska rikta blicken på aktören, utan istället på det aktören riktar blicken mot (Meløe, 1997, s. 339). Så kan det, överfört till ateljésamtalen, förhålla sig när vi utifrån ser på lärarens beteenden, förhållningssätt och samtalsmetoder utan att samtidigt förstå vad ateljésamtalen väsentligen handlar om. Efter hand som jag arbetat med mitt material av ateljésamtal, på ett sätt som oftast är naturligt för vad en pedagogiskt utbildad forskare är upptagen av, fick jag syn på något annat än det jag först såg genom linsen av det jag tänkt att jag ska leta efter av lärarnas beteenden och vad de gör med studenterna. Materialet kallade på ett annat perspektiv och frågeställning: Vad handlar ateljésamtalet om, vad är det väsentliga i det, och vad är det som står på spel i det enskilda samtalet? Därmed blev det viktigare att i första hand se lärarnas möjligheter, och inte omedelbart lika viktigt att leta fram vad lärarna faktiskt gjorde i samtalet. Lärarna kan utmana studenterna, och på det sättet bidra till en bildningsprocess. Vad en sådan process handlar om blev, mot bakgrund av mitt perspektivskifte, det överordnade temat för min studie. Därvidlag blev det även tydligt att lärarna i materialet kunde vara mer eller mindre i nivå med utmaningen i ateljésamtalet. Metodiskt för min studie, innebar det följaktligen att min attityd till mitt material av ateljésamtal kom att förändras – från en naturlig riktadhet mot det faktiska i ateljésamtalet, till en fenomenologisk riktadhet mot samtalets innebörd. Innebörden har i studiens strukturanalyser analyserats fram till att i ateljésamtalet omfatta bildningens utmaning och process. Som en metodreflektion vill jag även framhålla att min första värdering av vissa lärares beteenden och förhållningssätt, som kom av mitt tidigare perspektiv, till en del kom att förändras efterhand som fokus i forskningsprocessen förändrades. En del beteenden blev mer begripliga för mig, andra inte.

Mot bakgrund i vad som tidigare gjorts gällande i framställningens *Introduktion* som varande studiens avsikt, att jag med studiens fenomenologisk hermeneutiska forskningsansats vill säga något giltigt om vad ateljésamtalen handlar om, har jag utvecklat ett inifrånperspektiv för vad läraren själv uppfattar som grundläggande betydelsefullt i samtalen, men som inte tidigare explicit formulerats på det sätt som görs i föreliggande studie. Huruvida det som står på spel i de enskilda ateljésamtalen infrias eller inte låter jag i studien vara en öppen fråga, inte minst

därför att det som avhandlas i ett ateljésamtal oftast är processuellt, gäller för tillfället, och inte lätt kan fångas i begrepp som mål och resultat.

Etiska överväganden

Att en forskning tar sikte på vitala frågor måste prövas mot individskyddet. Vetenskapsrådet (2002) uppmärksammar att detta kan ställa till problem för forskaren. Rådet manövrerar emellertid inte med ett absolut skydd för individen, utan hävdar att forskningens kvalitet alltid måste övervägas med hänsyn tagen till individskydd och forskningskvalitet:

Inför varje vetenskaplig undersökning skall ansvarig forskare göra en vägning av värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare och eventuellt för tredje person. Såväl kortsiktiga som långsiktiga följder skall därvid beaktas. (s. 5).

I föreliggande studie redovisas ateljésamtal, utdrag av intervjuer, fältanteckningar och annat där flera undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare deltar med sina tankar och handlingar. Det är därför på sin plats att redovisa reflektioner och insikter för mitt ansvarstagande kring kvalitet visavi individskyddet. För att tillmötesgå kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande, har jag genomgående för de jag intervjuat och för deltagarna i ateljésamtalen, använt en särskild *medgivandeblankett* att undertecknas av deltagarna i studien (se *Appendix IV*). Det är en överenskommelse kring villkoren för ett deltagande. Där framgår att ateljésamtal och intervjuer spelas in och transkriberas, men att materialet ska anonymiseras vid publicerandet och för övrigt hanteras i enlighet med reglerna för god forskningsed och etik (Gustafsson, Hameéren & Petersson, 2004). Förutom av det som framgår av blanketten, har jag vid tillfällena för undertecknandet ytterligare informerat om bakgrund och syfte med studien. Tillfälle har även givits till frågor. Vid samtliga tillfällen har undertecknandet varit oproblematiskt för deltagarna. Tvärtom har flera deltagare uttryckt att det varit ett förtroendeingivande moment i deras deltagande. En kopia av överenskommelsen har gått till undersökningsdeltagare / uppgiftslämnare. Originalen är hos mig.

Även audioinspelningarna är märkta och arkiverade hos mig. Informanterna i intervjuerna har, om de begärt detta, fått en utskrift av den transkriberade intervjun.

Hälften av intervjuerna har efter transkription och på begäran skickats till informanterna. Vid de tillfällen då utskrifterna kommenterats har det handlat om att informanten velat göra förtydliganden som kan öka förståelsen av hennes svar. Någon begäran om strykningar av innehållet har inte förekommit.

Då det gäller ateljésamtalen kompliceras kravet på anonymisering av att det är betydelsefullt av kvalitetsskäl, och för analysen av varje enskilt samtal, att studentens arbete och uppslag åtminstone till en del framgår av redovisningen. Vid designen av min metod gjorde jag avkall på videoinspelning av ateljésamtalen. Mitt skäl för detta var att en skrymmande videoutrustning, och det psykologiska faktum att det fanns en kamera närvarande i ateljén, mer än nödvändigt skulle störa studenten och läraren. Även en mikrofon kan störa: »Både jag och XX blev lite spända. För mikrofonen. Kanske inte så mycket för YY (avser mig som observatör i ateljésamtalet, min anm.), men framförallt för mikrofonen« (fältanteckning, 10 september 2007). Endast vid detta tillfälle har närvaron av en mikrofon explicit kommenterats. Vid detta tillfälle satt studenten och läraren nära varandra och jag hade placerat mikrofonen intill dem, fäst i ett skrymmande bordsstativ. Efter inspelningen upptäckte jag att min audiorecorder inte fungerade på grund av ett fabriksfel – inget av samtalet hade tagits upp. Detta, och att jag vid efterföljande inspelningar använde en mer diskret mikrofon, ledde till att förutsättningarna för resten av ateljésamtalen i studien såg annorlunda ut. Just detta ateljésamtal ingår därför inte i studiens underlag annat än som ett misslyckat försök, men som en värdefull kommentar till att även en mikrofon kan vara störande. För att inse sammanhang, få förklaringar och förståelse för vad som utspelar sig i ateljésamtalen, bedömde jag att fältanteckningar, audioinspelningar och att jag själv tilläts att närvara som observatör, var tillräckliga metodinstrument med hänsyn till vad som skulle gå förlorat om jag framhärdat ett önskemål om videoupptagning. Vid sidan av mitt antagande om att en videoupptagning kan vara ett integritetsproblem i detta sammanhang, fanns även från min sida en farhåga om att en del studenter och lärare kunde godkänna en videoupptagning, andra inte. Då jag ville ha lika förutsättningar för de undersökta ateljésamtalen, avvisade jag även av detta skäl att lägga video till mina övriga metodinstrument.

En videoupptagning kan uppmärksamma att det i ett ateljésamtal, som en del av den mellanmänniska relationen, finns avläsning av kroppar, det pekats och gestikuleras. För läsaren av studiens redovisade samtal är det försvårande för upplevelsen att inte, som vid ett eget deltagande eller via en videoupptagning, upptäcka vad det betyder för studentens kroppshållning och annat då läraren kliver över

tröskeln till ateljén. Inte sällan är det redan här samtalet får sin karaktär. I mötet mellan läraren och studenten händer något som är större än det som kan fångas i det verbala och i en text. Möten mellan läraren och studenten rymmer även en dimension som det outtalade, och kan beskrivas som bådads inlevelse, hängivenhet och lärarens levda erfarenhet med den konstnärliga processen och som den kan visa sig i praktiken.

Som ett minne från sin egen utbildningstid från andra hälften av 1980-talet, beskriver Professor II (anteckningar från telefonintervju, 8 februari 2010) hur det kunde hända att lärarna med baksidan av penseln drog upp en linje i bilden man höll på med och ibland även markerade med färg: »Jag uppövade en lyhördhet för några viktiga ord. En blick blev viktig, en kroppsrörelse, en gest.« Det finns aktuell neurobiologisk forskning kring intuitiv kommunikation (Bauer, 2009). Min bedömning, utöver mina övriga skäl för att inte lägga till video, är att videoupptagningar av ateljésamtalen skulle ge för många förklarande nivåer för att komma åt det jag ville undersöka. De miljöbeskrivningar som föregår varje redovisning av samtalen i *Kapitel 3*, och de kommentarer som förekommer inne i de redovisade samtalsutskriften, kan förhoppningsvis ändå fånga kommunikationskomplexiteten och till en del kompensera behovet av det visuella tillskott som en videoupptagning kan ge en läsare.

Det ligger i ateljésamtals natur att det som avhandlas inom ramen för ett ateljésamtal är studentens materialiserade idéer eller något immateriellt, processer, metoder och subjektiva nivåer. Kring detta samtalar lärare och student. Som jag uppmärksammat i *Kapitel 5* finns det ett integritetsproblem tillstådes i ateljésamtalen, för parterna att förhålla sig till. Då det varit mitt syfte att undersöka vad det väsentligen handlar om i ett ateljésamtal, och ge en förståelse och förklaring till vad det kan vara, är det angeläget att i redovisningarna av ateljésamtalen och i analyserna, kasta ljus över vad som ligger bakom samtalsintegritetsproblematik. För att lyckas med det, behålla autenticitet i redovisningen och det kunskapsstillskott det medför, har min bedömning varit att i redovisningarna nöja mig med att utlämna uppgifter som kan identifiera institutionen där samtalen ägt rum och att inte ange kön och ålder på studenten. Analysens fokus fästs på samtalet som sådant.

De samtal jag följt är endast ett litet antal av alla de samtal läraren och studenten för vid institutionerna. Lärarens eller studentens identitet är därför i detta sammanhang ointressant för studiens avsikt. Om en lärare eller student kan kännas igen i redovisningen kan ganska lite generellt sägas om hur väl eller illa just dessa två uppträder eller uttrycker sig varje gång de annars samtalar med någon.

Validitet

För studiens validitet handlar det om att få fatt i något som är begripligt och som det är möjligt och känns meningsfullt att föra ett samtal kring. Vi människor har en förmåga att känna igen, se det analoga, och därför samtala med varandra om en *gemensam sak*. För en kvalitativ forskning finns det ingen anledning att acceptera att något relevant endast kan sägas om det isolerat unika. Det som är igenkännbart för ateljésamtalen är värdefullt, inte endast för de som handleder ateljésamtal inom det konstnärliga utbildningsområdet, utan vem som helst som handleder inom högre utbildning kan känna igen sig.

KAPITEL 6

Avslutande reflektioner

Syftet med avhandlingen har i första hand varit att undersöka vad ateljésamtalen väsentligen handlar om, vad dess underliggande tema är. Som en förlängning av att jag arbetat fram ateljésamtalens utmaning, och att studiens huvudresultat visar på att det som står på spel i ateljésamtalen är en bildningsprocess som leder mot en kvalitet, faller det sig naturligt att som i studiens syfte, även ha en ambition att säga något om resultatens relevans för den konstnärliga forskningen och dess förhållande till grundutbildningen. Jag återkommer till detta ämne mot slutet av innevarande kapitel.

Utbildningen vid svenska konsthögskolor har under sin drygt 250-åriga historia utvecklats till etablerade institutionella variationer inom ett gemensamt internationellt utbildningsrum. Studenterna blir allt rörligare genom att likartade internationella utbildningsstrukturer ger möjlighet att validera utbildningsmoment och examina mellan olika länder och institutioner. Vägen in i universitetsvärlden, som för Sveriges konsthögskolor påbörjades med 1977 års Högskolereform, och som har fortsatt inom EU-sfärens utbildningspolitik, kan ses som steg i institutionernas historiska utveckling. De har gått från att i huvudsak reproducera den nationella konstmarknaden, till att idag vara stora utbildningsenheter i ett transnationellt

utbildningssystem, reglerade och godkända i enlighet med utbildningens kursplaner. Ambitionen att forskningsanknyta institutionernas grundutbildningar, har intensifierat en diskussion om transparensen i utbildningens vardag, kring didaktik, evidens, validering, examination och annat. Att politiker, samhällsplanerare, lokala och internationella administratörer i utbildningssystemen, finner lösningar som anses erbjuda kontinuitet och undvika godtycke, behöver inte betyda att den institutionella differentieringen av konsten i de rådande utbildningssystemen har en självklar giltighet sett i ett perspektiv av att optimalt organisera och intensifiera möjligheterna att lära. Det framgår inte minst av den historiska översikten i *Del ett*, där klassificeringen av konst och hantverk varit föremål för diskussion. Inom ramen för den samtida differentierade institutionaliseringen i bildkonst- och i de olika konsthantverksutbildningarna, finns en gränsöverskridande verksamhet, där studenter, oavsett institutionstillhörighet, förutom ett idébaserat, språkligt och textmässigt förhållningssätt, fritt tillverkar eller bearbetar material och visuella gestaltningar för att låta dessa bära betydelser som tar sig fram även utanför det verbala språket.

Konstbegreppet tänjs ständigt och konstutbildningarnas väggar ut mot omvärlden är tunnare än någonsin. Studenterna är bärare av personliga, samhälleliga, globala och temporära tillstånd och ägnar mycket tid och energi i sina konstnärliga arbeten åt att förhålla sig till sådant tankegods och erfarenhetsmaterial. Det är också kring dessa arbeten som programmen Fri konst organiserar sin utbildning. Utbildningens lärare handleder mot ett konstnärskap som är starkt förbundet med studentens personlighet och vill bidra till att hos studenten etablera en stark övertygelse om konstnärskapet som ett livsprojekt, meningsfullt och möjligt. Edström (2008, s. 111) pekar på hur studenternas konstnärliga processer under utbildningen vid programmen Fri konst är »self-directed from start to finish.«

Föreliggande studie har inte fokuserat studenternas roll, men när förutsättningarna, komplexiteten och utmaningen i ateljésamtalen klarläggs, kan även studenterna förhålla sig till detta och medvetet sträva mot ett mål som liknar dialog. Robert Bailey sjunger *Takes Two to Tango* (text & musik Hoffman & Mannen, 1952):

*You can sail on a ship by yourself
Take a nap or nip by yourself
You can get into debt on your own
There are lots of things that you can do alone
But it Takes Two to Tango*

Med utgångspunkt i studiens metod är det inte fruktbart, eller ens möjligt, att värdera om ett samtal är »bra« eller »dåligt«. Det måste deltagarna själva göra.

Ateljésamtalets exklusivt individualiserande karaktär förslösas när samtalet kommer att handla om saker som gäller för många av studenterna och därför inte är tillräckligt specifikt knutna till studentens ytterligt angelägna frågor kring idé, process och gestaltning. Programmen Fri konst erbjuder även större sammanhang, som genomgångar i studentgrupper och annat, där det finns många som är intresserade av samma sak. Det kan gälla förhållningssätt till konst, om konst som en del av ett samhälle, om vad andra anser om konst och hur man kan förhålla sig till det, vad som generellt rör rollen som konstnär eller det som konkret omfattar situationer på skolan. Alla är det frågor som med fördel kan få sin lösning i en större grupp, där studenterna kan identifiera och spegla sig för att se saker och ting med hjälp av andra, som också har en ny värld att förhålla sig till och lösa. Större sammanhang än ateljésamtalet kan balansera ateljésamtalets sätt att tala om konst, som de erfarna lärarna talar om konst, och ibland även balansera oreflekterade förhållningssätt och mönster för hur student och lärare förväntas mötas i ett samtal efter lärarens tillgänglighet.

Att hålla avstånd till studieobjektet, som är ett vanligt förhållningssätt inom universitetsutbildning, och att så långt som möjligt undvika att tynga sin analys med egen livserfarenhet, uppmärksammas annorlunda i utbildningen till konstnär. Tvärtom, gäller det att på programmen Fri konst utveckla det instrument man själv utgör, och att i sitt arbete integrera sin utsaga och kreativa impuls med kunskap om historia, traditioner, metoder, tekniker, instrumentens kvaliteter, och annat. I diskussionen om de konstnärliga utbildningarnas exklusivitet som starkt individualiserade, är individualiseringen i första hand att förstås som en viktig förutsättning för den bildning som sätts i rörelse inom dessa utbildningar. För den yrkesverksamma konstnären, fullt upptagen av pågående inre konstnärliga förlopp, kan det finnas en avvisande hållning till andras påståenden om hennes eventuella framtida utveckling, eller till att någon kommer för nära hennes privata rum. Hennes bakgrund, biografi och identitet kan inte längre hållas åtskilda från det konstnärliga arbetet, utan har över tid växt ihop med den personliga nivån, och blivit ett konstnärskap som även omfattas av andra som inte nödvändigtvis har hennes privata upplevelser, känslor, sociala och kulturella bakgrund. För studenter på programmen Fri konst finns det däremot redan från det att de stiger över tröskeln till institutionen, en acceptans och överenskommelse med skolan om att hålla en större öppenhet och tillåta att utbildningen måste börja med studenten själv och de begränsningar hon kan ha.

Det är nödvändigt att förstå att ateljésamtalen innehåller mer än vad som syns vid ett första ögonkast, men då det empiriska materialet är av rikt och varierat innehåll, och att studiens fenomenologisk hermeneutiska metod har fungerat väl, har det varit möjligt att besvara studiens huvudfrågeställning.

Studiens viktigaste bidrag till forskningen är att den riktar sökljuset mot ateljésamtalens underliggande bildningstema och den väsentliga utmaningen av integration i samtalet. I spänningsfältets gränssnitt av det programmen Fri konst förmedlar som helhet, *och* studentens egen idé, uppslag och kreativa impuls, kan läraren utmana studenten att finna sitt specifika konstnärliga uttryck, i eller utanför en tradition, materiellt eller immateriellt, och att komma på nivå med sin intention i det hon gör. Båda sidor av kvalitet och intention kan ge energi åt varandra. Ett tydligt bildningstema framträder och det kan antas råda en tillfällig balans då studenten finner en plats åt sig själv och sina idéer i förhållande till det som kan vara relevant av all den kunskap som förmedlas av utbildningen. Det är värt att poängtera att användandet av begreppet »balans« är problematiskt i detta sammanhang eftersom bildningsbegreppet i hög grad handlar om att utmanas, att ta sig till en nivå som motsvarar ens möjligheter och att bildning beskriver en pågående, aldrig avslutad rörelse. Eftersom ingen bildning kan påföras en annan, behövs det en ansträngning från studentens sida, att själv göra något av den utmaning och det motstånd det kan innebära att integrera idé med medierande material, instrument och annat.

Det är som integrerad kunskap vi kan förstå *bildning*, och det är som sådan den i varierad utsträckning praktiskt visar sig i studentens arbete. I det sammanhang där ateljésamtalen är en betydande arena för studentens bildning, ska intentionen bakom det som gestaltas förstås som något annat än en tillfällig avsikt. Snarare är det här frågan om en djupare intention, som bättre kan förstås som något integrerat i studenten, som studentens djupare intention med sin konst, och som något som kan hänga samman med studentens intention med sitt liv; att konst och liv faller samman, att konstnären och människan inte kan skiljas åt och att ett konstnärligt tema svårigen kan skiljas från konstnären/människan.

De förhållningssätt och beteenden som varierat framträder i ateljésamtalen kan förstås i ljuset av, och i relation till, hur väl läraren lyckas med att söka upp bildningstemat i samtalet. I händelse av att bildningstemat inte uppmärksammas av läraren, att dialogerna inte närmar sig varandra, eller helt uteblir från samtalet, har det väsentliga i ateljésamtalen gått förlorat. När ett sådant ateljésamtal avslutas är lärarens och studentens uppmärksamhet riktad åt olika håll och det är fortfarande oklart vad som kan utmana studenten.

För läraren innebär utmaningen att hon behöver anstränga sig för att komma i dialog med studenten på ett sådant sätt att ateljésamtalets utmaning framstår som tydlig och intressant. Läraren behöver i samtalet söka upp den *gemensamma saken*, det som kan engagera båda parter och ge liv åt en dialog. I studien identifierar jag *bildningstemat* till att vara denna gemensamma sak, att läraren kan utmana och stödja studentens ansträngning att fullt ut komma i nivå med de möjligheter som givits henne, både i en förståelse av traditionen och valt medie. Från en sådan utgångspunkt av gemensamt sakligt tema, kan ytterligare en dialog ta fart, riktad mot den utmaning av integrering som framträder i spänningsfältet av kvalitet och intention. Den erfarna läraren kan använda sitt försprång och initiativ till att låta dessa båda sammanflätade dialoger av intention och gestaltning gå samman som en helhet i ateljésamtalet. För detta krävs att såväl studentens ansträngning och inifrån styrda kunskapssökande, *och* lärarens kunskaper och levda erfarenhet, är närvarande och i rörelse under samtalet. För studenten innebär det att befinna sig i ett samtal där hon blir utmanad. Inte endast så att intention och kunskap kommer från två håll för att utan ansträngning smälta samman, utan på ett sådant sätt att de med en ansträngning hamnar på nivå med studentens fulla möjligheter när de väl integreras.

Ateljésamtalet rymmer förutom sitt bildningstema en relationell etisk tematik. Jag har inte i avhandlingen presenterat en uttömmande definition av *relationell etik*, men jag diskuterar ateljésamtalets asymmetri i perspektivet av ett ansvar för den *Andre*. Ömsesidighet är önskvärd, men inget som i relationen kan avkrävas studenten. I ett ateljésamtal är det lärarprofessionen som får ta på sig ansvaret för att i samtalet nå fram till en dialog kring en integrering av kvalitet och intention, och att hjälpa studenten att komma i nivå med sina möjligheter. För läraren vid programmen Fri konst kan identifieringen av det väsentliga i ateljésamtalet betyda att blicken skärps ytterligare och att det egna handlandet omprövas eller utvecklas. I andra fall kan det innebära att läraren fortsätter som tidigare, men nu bättre kan förstå och motivera sitt handlande. Den relationellt etiska dimensionen aktualiseras särskilt då de möjligheter som står på spel i ateljésamtalet inte utnyttjas, inte utmanas eller nonchaleras av läraren. Även studenten står inför en utmaning, men den är främst av estetisk karaktär, att se saken som den öppnas för henne i ateljésamtalet.

Studiens ateljésamtal visar variationer av hur det kan gå då det inte etableras en dialog, eller då det brister kring kunskap, uttryck och den utmaning som är för handen. Men det finns även exempel när det fungerar väl. En blivande konstnär behöver kunskaper. Hon behöver ta tag i intressanta frågor på ett personligt vis,

hon behöver se till att under utbildningstiden knyta till sig kompetenta lärare som förstår att reflekterat använda ateljésamtalet på ett sådant sätt att studenten kan utmanas till att komma i nivå med sin potentiella höjd. Detta visar att en diskussion om ateljésamtalens sammanhang, och vad de väsentligen handlar om, kan få betydelse för konsthögskolornas utbildningskvalitet. Konstnärer anställda som lärare vid programmen Fri konst har idag, och även bakåt i historien, formellt eller informellt utbildats till att göra konst. De har i första hand lärt sig material, tekniker och traditioner, och har de lärt sig detta har de vid sidan av ett eget intressant konstnärskap, i konkurrens kunnat erhålla en anställning som lärare för att lära ut det de själva lärt sig. Att undervisa, som en särskild kunskap, har det talats mindre om. Filosofin bakom och undervisningsstil, har vanligtvis mer eller mindre medvetet kopierats från framgångsrika lärare. Sättet att undervisa är således en traderad praktisk kunskap som fortfarande till stora delar är okänd för en allmänhet som inte har egna erfarenheter inom detta område. Avhandlingens disposition med ett flertal redovisade ateljésamtal och miljöbeskrivningar, ger läsaren tillfällen till inblickar och ökad förståelse för vad det kan handla om när studenter utbildas i Fri konst vid svenska universitet.

Om ateljésamtalet spelar en betydande roll i en dialogisk bildningsprocess, finns det anledning att begrunda hur studiens resultat om ett underliggande bildningstema och bildningens utmaning i ateljésamtalet, även kan ha betydelse för den konstnärliga forskningen som etablerats vid konsthögskolorna. Den konstnärliga forskningen syftar till att understryka, och även trappa upp, den undersökande och utforskande process som ryms i konstnärlig praktik. Likväl som det för föreliggande studie funnits ett syfte att öka förståelsen för den bildningsprocess som studenten dras in i av ateljésamtalets utmaning, är det för den konstnärliga forskningens doktorander en väsentlig uppgift att undersöka den bildningsprocess som utvecklas och tar gestalt i doktorandens egen praktik. Det finns anledning att anta att den konstnärliga forskningen innehåller en grundläggande dialogisk process i det att verket som idé, materiellt eller immateriellt, reflektivt ska belysas och formuleras i första person (*Art Practice Based Research*). Hur väl doktoranden utmanas att ta sig i nivå med sina möjligheter bestämmer också kvaliteten i hennes arbete. Den fenomenologisk hermeneutiska metod som används för föreliggande studie är en metod tillämpbar och relevant för praktikern, och i den konstnärliga forskarutbildningen kan den användas till att basera konstnärlig forskning på. Det är en utmaning för konsthögskolorna att forskningsbasera sin undervisning och att integrera den konstnärliga forskarutbildningen i grundutbildningen. En förståelse

av ateljésamtalets utmaning och inneboende bildningsprocess, kan för studenterna i grundutbildningen bidra till att de kan se likheter och naturligt knyta an till den konstnärliga forskningens uppgift att uppmärksamma och reflektivt undersöka den praktiska kunskap som får sitt utlopp i doktorandens konstnärliga praktik.

Fortsatt forskning

För vetenskapssamhället är studien ett begränsat bidrag till ett till stora delar outforskat område. Resultaten från studien öppnar för andra intressanta studier. Ateljésamtalet är en central kunskapsform vid programmen Fri konst, men det finns flera andra formella eller naturligt förekommande arenor där lärande kan ske, och som alla sammantaget har betydelse för studentens utbyte av sin tid på en konsthögskola. Det skulle vara intressant och viktigt att gå djupare in på hur dessa olika arenor förhåller sig till varandra i ett bildningsperspektiv. Jag har i avhandlingen berört att tyngdpunkt, förhållningssätt och beteende förändras över tid i utbildningsprocessen. Schematiskt beskriver förloppet en utveckling från förvirring, tvivel, provande, misslyckande, till en större beslutsamhet, komplexitet och att komma fram till något. En longitudinell studie av en sådan process kan ge en förståelse för strukturer, förhållningssätt och annat som kan fördjupa och förstärka en bildningsdimension i utbildningen. Likväl att föreliggande studie endast väcker tankar om vad bildningsidealet kan antas omfatta för programmen Fri konst, kan detta för en fortsatt forskning vara ett ämne att fördjupa sig i.

English summary

Introduction and aim

There are five schools in Sweden offering Bachelor and Master of Fine Arts programmes.

The students attending these degree programmes have their own studio spaces during their studies and are encouraged to develop a strong sense of individuality and personal responsibility. It is in these studio spaces that studio critiques between teacher and student take place.

These Fine Arts Programmes also offer even bigger contexts than studio critiques: these include run-throughs with student groups and other group activities. These bigger contexts can act as a balance to the way art is discussed in studio critiques, to how experienced teachers talk about art; they sometimes even act as a balance with regard to the unreflected approaches and patterns that come into play in student/teacher interactions.

The students are also encouraged to join formal and informal discussion groups, where they can use their peers as spring boards for their ideas. Both school and student share a common interest and common goals, where the school naturally becomes a resource for the student. Fellow students form instinctive bonds of con-

fidence since they share a common experience. However, the academic environment is also challenging and students are confronted with new ideas as well as criticism.

Students are often asked to think not only about their role as artists in society but also about the place of art and culture within society and how the public perceive art and artists.

My thesis primarily springs out of a wish to come close to one of the few educational fields where dialogue still has a central role and is an undisputed form of knowledge. The aim of the thesis is to find out what is essentially important in a studio critique. For me as a researcher it has been a challenge to come as an outsider and try to understand something from the inside.

The studio critique in the Fine Arts programmes can be traced back to a tradition that started with *the Accademia delle Arti del Disegno* in Florence, which then continued in France, to proceed with *Bauhaus*, *Black Mountain College* and *Yale*. Individual artists contributed to the tradition by creating important works and discussing them, thus changing our understanding of art and the role of the artist in society.

The historical overview does not focus on the different eras in themselves but on the milieus and impulses that reflect them. The Italian and French academies were the first to transform art teaching into a profession. Craftsmen were recruited to the Italian academies from the workshops and studios belonging to their guilds. Under the guidance of the masters they became even more skilled craftsmen. They acquired skills in the art of drawing and were provided with the opportunity to take part in discussions about art. In France the tradition of drawing and imitating continued as the cornerstone of both painting and sculpting, and mastery of drawing was considered a precondition for attaining mastership in painting and sculpture.

Periods of economic growth introduced new technologies and materials to artists. Philosophical approaches to art-making developed as well. As a result, artists gained higher status. Art theory and art history became academic disciplines during the 18th and 19th centuries, and later higher education could be pursued in art education.

Modernist and the postmodernist philosophies have had the most important influence on art and art education. The postmodernist impeachment not only of modernist beliefs but also of values concerning artistic quality has raised questions about art in relation to such issues as ethnicity, sexuality, genders, race, and context, which, in a number of different ways, has reshaped and restructured the modern art academy.

Most of the professors who teach courses in the Fine Arts programmes have been taught by professors from the 1980s and 1990s, but they do not see themselves

as leaders of a tradition that must be passed on to the next generation. They believe the role of art education is to impart a sense of artistic identity to their students, i.e. what one does, how one thinks, how one keeps one's own freedom, and how one handles the paradoxes that arise when one wants to be creative and innovative in a society where it is rather tough to be creative.

The student must express something early on in their studies; this does not have to be something new, but at least something personal. From day one, a student has to try to find a language that is built on his or her own experience, which, in turn, will result in active participation and a dialogue surrounding the student's own process, experience and development

Ideas can linger in the student's mind and remain an open question. The shaping of one's thoughts can take many different paths. A physical work may not exist when the teacher comes to the studio. Therefore, the studio critique may, for a time, revolve around an idea, or intention, or perhaps a process with a latent direction. The student may discuss how he or she wants the work to be perceived, and the kind of discourse it may inspire.

Studio critique in Fine Arts programmes aims to guide the student not only in his or her personal search for expression, but also in his or her conquest for objective knowledge. Skills, materials and instruments are found and developed along the way as the student develops his or her own distinct expression. The tension between the student's intention and level of skills creates a drive towards personal identity. In this context, the purpose of the studio critique is to find clarity. Even if the study of studio critiques includes areas that are rather vague and where the most abstract of notions must be examined it is desirable to proceed in the cause of greater understanding.

Since this study primarily investigates what is specific to and essential in a studio critique, and what its underlying theme is, it is natural, against such a background, to even try to say something about how artistic research can find a relevant place in the individual-based undergraduate courses. The study addresses the following three-part question:

- What is the artistic challenge in a studio critique?
- How does a studio critique become an integral part of art-making?
- How can we form a base for reflecting on art-making as knowledge-making within the framework of artistic research?

In order to illustrate this three-part, superordinate question, I would like to ask *two more questions*:

- How do teachers approach the students' experiences, interests, values and meaning-making?
- How are material, idea, process and artistic production/artistic expression discussed?

Even though the studio critique has a long history, and enjoys almost universal acceptance in contemporary educational practice, fine arts as an academic discipline has been almost completely neglected as a subject for serious research and inquiry. Moreover, research in which interviews with art teachers are compared with documentation from field studies performed by a researcher present during studio critiques are lacking both nationally and internationally. It is also my hope that the findings of this study will be taken up by other researchers and that my initial contribution opens up an interest in the studio critique both from a philosophical and pedagogical perspective.

The focus of the study is firstly to examine the teachers' experiences of study critiques and the work they perform. The work of these teachers has never been intellectually processed and made accessible to the public, which makes it very interesting from a researcher's point of view. The daily rounds at an art school can be of great value even though the experience is not theorised and analysed. However, to respect and understand the studio critique as an important forum, and to consciously try to develop one's own skill as a teacher, is something important for the field of education.

Method, realisation and analysis

In order to examine what is specific to, and essential in, studio critiques I have chosen a phenomenological hermeneutic research method. After the sources for the history of the studio critique and the recorded studio critiques are processed into texts, these then form a tentative base for a narrative text that has practical and scientific relevance. The texts obtain an open and, at the same time, autonomous, meaning-bearing content, which makes them possible to interpret and understand within the framework of a phenomenological hermeneutic resource. This provides the conditions necessary to be able to get to the core of recognisable phenomena such as behaviour patterns and roles in interpersonal relationships. Since different points of departure, including approach, behaviour, historical background, power

and gender, are used to highlight studio critiques, the study cannot claim to have led to one true conclusion or that the study's presumptions are the final ones for the knowledge that is presented in the study as a result. If a phenomenological starting point is pursued, we cannot expect to find one single basic meaning in a text, as though there were only *one* single possible interpretation. This study is inspired by Lindseth's & Norberg's (2004) phenomenological hermeneutic research method, which, with Paul Ricœur's works (Ricœur 1976; 1993, inter alia) as their point of departure, they have developed in the article *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*; this method has also been applied in a number of studies (Lindblad, 2006; Bostrøm & Sørli, 2003; Rasmussen, Jansson & Norberg, 2000; Söderberg, Gilje & Norberg, 1999; Nilsson, Jansson & Norberg, 1997; Söderberg, Gilje & Norberg, 1997; Rasmussen, Sandman & Norberg, 1997; Söderberg, Norberg & Gilje, 1996; Rasmussen, Norberg & Sandman 1995, inter alia). Even though Lindseth's and Norberg's research method has, up to now, been intended for interpreting interviews, I have found this method useful, in modified form, for an analysis of the studio critiques that are included in my empirical data. The studio critiques were analysed via transcribed text. The first step in this method was to do a 'naïve reading' of the text to get an overall understanding of it, in order to then put it to the test in a structural analysis. Without a 'naïve reading' it would not have been possible to capture and put words to the studio critique being about challenge, as was expressed in the *Critique Units*. It would not have been possible to do the structural analyses either. In the structural analyses, the structure of the critiques is not disclosed until the first section of the analysis, in the so-called *Critique Units*, which describe what this challenge is made up of, and then in condensed and abstract *Subthemes*, in *The Challenging Question of the Critique* and in *The Main Theme*. In a *Critical Reflection*, *The Principal Theme* of the studio critiques that are included in the study is presented, i.e. that teachers challenge students as to their artistic expression.

Thus, each structural analysis makes a reading interpretation of the text's inherent intention possible, without the momentarily subjective level of this interpretation being allowed to assume authority.

Lindseth's & Norberg's method has, in an interpretative process, made it possible to produce an analysis of and put words to the implicit features of studio critiques and the parts of the critiques that deal with the teacher challenging the student to let him or herself become involved in a process where the student, the act of creating and the art work are formed. This study is a study with a close-to-practice perspective

with focus on subjectivity. However, it is also a study that reaches beyond subjectivity, where questions are posed, where there is a question that changes as time goes on, where there is a question that is more accurately defined as time goes on and where theoretical resources and critical reflection contribute to extracting the essence of studio critiques.

Result

I have observed that there are a number of behaviours and attitudes of significance within the studio critique. The approaches adopted by the observed teachers cover a broad spectrum.

Some teachers make unreasonable demands and intimidate their students making them feel unsuccessful. Others do not dare to make any demands at all; they become vague and unclear instead and are hardly any help at all to the student. However, I have also observed other approaches to the studio critique. There are examples of studio critiques where the teacher enters into a process of embracing the student's expression and skill through the medium of conversation, and becomes a great asset to the creative process. Some critiques appear to be revealing for both teacher and student. These critiques seem to reach to the very core of personal expression. This expression can be of a very personal nature or be born of some great skill or technique, or a combination of the two. There are critiques where both student and teacher are busy with their own thoughts and fail to reach one another. Words hang in the air, and both persons are unreachable. Their attentions seem to be focused in different directions. When the studio critique is over the teacher knows little about the student's needs and concerns with regard to his or her project. There are examples of teachers who take control, and others who remain in the background. The teacher can be eager, or self-absorbed and inattentive, or so busy processing the information, that he or she misses the essence of what is being said. In some cases the empirical data points to there being a lack of interest in the student or that the teacher's questions are angled in a way that only reflects the teacher's own ideas about the student's work. In two of the critiques the teacher leads the conversation away from the direction the student wants to take with her work. Through a discussion about the technique, the teacher reaches the concept of the art work. The teacher's searching questions about how the student came upon the concept for her work force the student to reflect upon his or her working process, and also relate the reasons for her choices. In another studio critique the teacher assists the student with the help of problem-solving guidelines, suggesting

technical solutions, partly to improve the student's working process, and partly to give the work a more personal expression. In one of the studio critiques a teacher helps a student who is working very intensely on a feeling, and is trying to express herself about her work and also be more specific, contemplative and reflective. In another the teacher tries to clarify the student's intention and sharpen the expression in the work before an exhibition is to take place.

The superordinate theme of the studio critique is to challenge the quality of the student's artistic expression, thus contributing to involving him or her in a process of growth; this process embraces the potential of the studio critique to nurture and attain quality, which is the main result of the study.

Studio critiques are complex and interwoven interactions of two kinds: 1) where the teacher and the student look for common ground in a mutual process of understanding and accord, and 2) where the integration of intention and quality is strived for. In his or her role as supervisor, the teacher aims at finding the point of interface between the student's intention and the material qualities of his or her work. Ultimately the goal of this form of growth (*Bildung*) is to maximise student potential, thus enabling the student to develop the full range of his or her talents. When the main topic for the studio critique is found, another interaction begins. This process addresses the challenge of integrating concept and material, the ultimate goal of which must be a seamless fusion of the two if the finished work is to possess sublime qualities.

If the discussion does not come to this point, then both the teacher and the student seem to lose enthusiasm, and the studio critique derails. In and through its two dialogues the studio critique describes a complexity that demands attention and mutual respect. Even if the teacher possesses great drive and initiative, it is still a challenge to bring these two dialogues into focus for the student within the parameters of a simple conversation. The teacher must make ideas and demands known in such a way that the student finds an opportunity to grow in them. One can regard the studio critique as a process where the student reaches a deeper knowledge of self and his or her artistic goals where subjective and creative impulses are essential for the developmental growth of this form of living knowledge.

It is not enough to affirm the thoughts that surround the field of studio critiques without understanding the same field's implicit subjective challenge. An effort is therefore required (and a will) that is actively directed towards engaging the challenges that arise from the energy of this field. Such a conscious effort must take its starting point in one's own will. This impulse of free will also has its opposite

in an attitude of avoidance, which is rooted in convenience and fear of rejection, as well as feelings of indifference, uneasiness, prejudice and lack of interest.

If the teacher is to bring something of qualitative importance to the studio critique, and nurture the student's own impulses, an effort is needed from both the teacher and student.

If we evaluate the heart of this relationship, we will find that, essentially, the challenges posed must result in the growth of the individual (*Bildung*) as in all teaching. If we act according to this supposition then it must follow that educational knowledge is the kind of knowledge that touches us in a very personal, meaningful and cohesive way. Regardless of whether teachers involve themselves or not in the studio critique's two dialogues, the critique has consequences for the student in that the attitudes and the behaviours that appear in the studio critiques can be understood in the light of, and in relation to, how successful the teacher is to seek the topic of growth in the critique.

In a studio critique, the theme of *growth* (*Bildung*) implies an understanding of knowledge and intention, and also an understanding of ethics. The teacher assumes the explicit task of creating a dialogue in a studio critique. Since an ethical perspective has to be taken in such an intersubjective relationship, this must be understood as the critique having an asymmetrical character. Reciprocity is desirable, but nothing in this relationship can be demanded of the student.

If studio critiques play an important part in a dialogical process of growth there is reason to reflect on how the result of this study, which addresses the underlying theme of growth and the challenge teachers face in this process, can even be of importance to the field of artistic research that has been established at higher arts schools. The aim of artistic research is to bring attention to, and also enliven, the inquisitive and explorative process of artistic practice. The aim of this study has been to increase an understanding of the process of growth the challenge of the studio critique exposes a student to; the doctoral student doing artistic research also has an important task to perform to examine the process of growth that develops and takes shape in their own practice. There is reason to assume that artistic research involves a fundamental dialogical process in that the artwork as an idea, whether this is material or immaterial, is expressed and formulated in the first person (Art Practice- Based Research). How much or how little a doctoral student is challenged to attain the level of his or her potential is determined by the quality of his or her work. The phenomenological hermeneutic method that is used for this study is a method applicable and relevant to the practitioner, and in doctoral

studies in the arts it can be used to base artistic research on. It is a challenge for higher arts schools to make teaching research based and to integrate doctoral and undergraduate studies. An understanding of the challenge and inherent process of growth presented by the studio critique can contribute to undergraduate students seeing similarities and connecting in a natural way to what is the purpose of artistic research, i.e. to bring attention to and reflect upon the practical knowledge that emerges in the doctoral student's artistic practice.

Continued research

For the scientific community this study presents a limited contribution to an almost completely unexamined field. It is my hope that the results of the study will begin a line of inquiry that will launch many other interesting studies. The studio critique is a central form of knowledge sharing in fine arts programmes, but there are several other formal or informal forums where learning can occur, and which can be regarded meaningful for the student's development. It would be interesting, and important, to deepen our understanding of how these different arenas relate to each other from an educational perspective.

In the dissertation I have touched on emphasis, attitude and the behavioural changes that occur as part of the educational process. In a broad outline, it describes the process of development from confusion, and doubt, to seeking, to failure, to greater determination, and to try and find the drive to dare to reach for something. A longitudinal study of such a process could give an understanding of structures, attitude and other factors that can strengthen or oppose developmental growth (*Bildung*) in education.

Compared with other academic disciplines, the strong position of the dialogue in fine arts programmes together with the dimension of individualisation and *growth (Bildung)* is unique and a very interesting subject for further research. I hope that my study will be a contribution in this respect.

References to the English summary

- Kvale, S. (2006). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, Second Edition. London: Sage Publications.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (2), s. 145–153.

Litteraturhänvisningar

- Ackerman, G. M. (2003). *Charles Bague: With the Collaboration of Jean-Léon Gérôme; Drawing Course*. Paris: ACR Edition.
- Ahlgren, M. (2007). *Målerisk Poetik*. Göteborg: Eget förlag.
- Andersson, B. *Konsten att göra sig märkvärdig. En studie av det konstnärliga producentfältet i Sverige i början av 1990-talet och några av förutsättningarna för att erövra erkännande som konstnär*. Paper från ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier. Norrköping 13–15 juni 2005.
- Arfwedson, G. (1998). Om att tolka intervjuer. Ingår i *Intervjumetoder och intervjutolkning. En dialog kring ett alternativ i lärarutbildning och skolforskning*, G. Arfwedson & P-J Ödman (Red.). Häftet för didaktiska studier Nr 65. Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag.
- Arvidsson, K. (2010). Rockad på en omskakad spelplan när underground blev overground. Ingår i *Skiascope 3, Omskakad spelplan. Konsten i Göteborg under 1980- och 1900-talet*, K. Arvidsson & J. Werner (Red.). Göteborgs Konstmuseums Skriftserie.
- Arvidsson, K. & Werner, J. (Red.). (2010). *Skiascope*, 3 (10). Göteborgs Konstmuseums Skriftserie.

- Austring, B. & Sørensen, M. (2006). *Aestetik og laering – Grundbog om aestetiske laereprocesser*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Bauer, J. (2009). *Varför jag känner som du känner. Intuitiv kommunikation och hemligheten med spegelneuronerna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Beer, R. S. (1999). *Landscape and Identity: three artist/ teachers in British Columbia*. Avhandling. Vancouver: University of British Columbia.
- Bengtsson, E-L. (2005). Konstakademien och Mejan. Ingår i *Katalog för Kungliga Konsthögskolans Vårutställning 2005*. Stockholm: Kungliga Konsthögskolan.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. Ingår i *Med livsvärlden som grund*, J. Bengtsson (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2006). *Theoretical Assumptions about Professional Skill and Practice, Practical Consequences for Teacher Practice, Teacher Education and In-Service Education of Teachers*. Symposium paper at the ECER-conference in Geneva 11–16 September 2006.
- Berndtsson, I, & Claesson, S. & Friberg, F. & Öhlen, J. (2007). Issues about thinking Phenomenological while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38 (2), sid 256–277.
- Biggs, M. & Buchler, D. (2011). Communités, Value, Conventions and Actions. Ingår i M. Biggs & H. Karlsson (Red.) *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Birgerstam, P. (2001). Att ana och treva sig till kunskap – Några pedagogiska tankar och tillämpningar. I P. Birgerstam m.fl. *Pedagogik för intuition*. Lund: Universitetspedagogiskt centrum, Lunds universitet.
- Birnbaum, D. & Belzer, H. (2007). *Teaching Art. Stadelschule Frankfurt/Main*. Tyskland, Cologne: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Björnestrand, B. (2009). *Konstfack 1968*. [Online]. Tillgänglig <http://www.vispeppar.se/konstfack.html>
- Boime, A. (1983). The Teaching of Fine Arts and the Avantgarde in France during the Second half of the Nineteenth century. *Arts Magazine*, 60 (83), s. 46.
- Bostrøm, V. & Sørli, V. (2003) Vulnerable “me” and vulnerable “us”. Gender differences in experiences in partners of patients diagnosed with cancer. *Vård i Norden*, 23(4), 16–20.

- Bresler, L. (red.). *International Handbook of Research in Arts Education*. University of Illinois Urbana-Champaign, USA: Springer Press.
- Bresson, R. (1998). *Anteckningar om filmkonsten 1950–1958*. Lund: Ellerströms förlag.
- Brown, K. H. (1990). *Lotte Lehman: artist teacher*. Avhandling. Kansas City: University of Missouri.
- Bollnow, O. F. (1970 [1962]). Preliminary Exploration of the Notion of a Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7 (70), s. 55–63.
- Campbell, L. H. (2003). *Portraits of visual artist/ teacher: spirituality in art education*. Avhandling. Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Carroll, J. (2005). *How do critical thinking and learning function in the artist to artist/teacher relation?* Symposium paper at PESA-conference (Philosophy of Education Society of Australasia) in Hong Kong 2006.
- Cho, J. M. (1993). Avhandling. New York: Teachers College, Columbia University. *Hans Hoffmann and Josef Albers: the significance of their examples as artist/ teachers*
- Craig-Martin, M. (1995). The Teaching of Joseph Albers: A reminiscence. *The Burlington Magazine* 137 (95), s. 248.
- Dahl, P. (1979). *Peter Dahl*. Paletten, 1 (79).
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1 (06), s. 11.
- Douglas, M. B. (2004). *Professional artists as teachers with at-risk youth: a narrative case study*. Doktorsavhandling. Raleigh: North Carolina State University.
- Da Vinci, L. (1957 [1651]). *The Art of Painting*. New York: The Wisdom Library.
- Dundas, J. (1990). The Paragone and the Art of Michelangelo. *The Sixteenth Century Journal*, 21 (1), 87–92.
- Edling, M. (1999). *Om måleriet i den klassicistiska konstteorin. Praktikens teoretiska position under sjuttonhundratalets andra hälft*. Doktorsavhandling. Konstvetenskapliga institutionen. Stockholms universitet.
- Edling, M. (2010). En konsthögskola i takt med tiden. Ingår i K. Arvidsson & J. Werner (Red.). *Skiascope 3, Omskakad spelplan. Konsten i Göteborg under 1980- och 1900-talet*. Göteborgs Konstmuseums Skriftserie.

- Edström, A-M. (2008). *Learning in Visual Art Practice*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.
- Edwards, F. (2000). *Från Modernism till Postmodernism. Svensk Konst 1900–2000*. Lund: Bokförlaget Signum.
- Efland, A.D. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A.D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Ericsson, L. O. (2001). *I den frusna passionens heta skugga. Essäer om 80- och 90-talets konst*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ericsson, L. O. (2010). Fråga Lars O. *Artlover*, 10 (4), 17.
- Flisbäck, M. (2006). *Att lära sig konstens regler. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002.
- Gadamer, H-G. (1992). The Diversity of Europe. Ingår i *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics*, (red.) D. Misgeld & G. Nicholson. NY: State University of New York Press
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och Metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H-G. (2000). Om förståelsens cirkel. Ingår i (red.) K. Marc-Wogau *Filosofin genom tiderna 1900-talet Efter 1950*. Andra upplagan. Stockholm: Thales.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk heremeneutik*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gedin, J. (2010, 4 juli). Bildning är en allemansrätt. *Göteborgs-Posten*, s. 58.
- Gellat, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counselling. *Journal of Counselling Psychology* 36 (2), 252–256.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur
- Goldstein, C. (1996). *Teaching Art. Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.

- Gropius, W. (2003 [1919]). Ur Bauhausmanifestet. Ingår i T. Weimarck (red.) *Design och Konst. Om gränser och överskridanden. Texter före 1960*. Kairos 8:1. Stockholm: Kairos Förlag.
- Gustafsson, B., Hameéren, G. & Petersson, B. (2004). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Vetenskapsrådets Rapportserie 2004:1. Vetenskapsrådet: Stockholm.
- Gustavsson, B. (1998). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2010, juni). *Bildning i vår tid*. [Online]. Tillgänglig <http://www.hsv.se/kvalitet/bildning/publikationerombildning.4.539a94911of3d5914ec800060097.html>
- Hammarén, M. (2009). *Bildning och skrivande*. Rapport 2009:2 R. Högskoleverkets rapportserie. Stockholm: Högskoleverket.
- Harwood, E. (2007). Artists in the Academy: Curriculum and Instruction. Ingår i *International Handbook of Research in Arts Education*, L. Bresler (Red.). University of Illinois Urbana-Champaign, USA: Springer Press.
- Heidegger, M. (1981). *Varat och tiden*. Lund: Nya Doxa.
- Hjern, K. (1972). *Valands konstskola*. Göteborg: Rundqvists Bokförlag.
- Howe, K & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon, *Educational researcher* 19, (4), s. 2–9.
- Hubl, M. (1991). Konststudier och undervisningskrav i Tyskland och på Valand. Ingår i *Valand. Från Ritskola till Konsthögskola*, Bergström (Red.). Göteborgs universitet.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations. A study of the English Schoolboys*. New York: Schockern Books.
- Humboldt, W. (2009 [1810]). Om organisationerna av läroanstalterna i Berlin. *Psykoanalytisk Tid/Skrift* 09 (26–27).
- Husserl, E. (1989). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, Part II. Evanston. Illinois: Northwestern University Press.

- Högskoleverket (2009). *Att fånga bildning*. Högskoleverkets rapportserie 2009:24
RISSN 1400-948x.
- Itten, J. (1993 [1960]). *The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Johannesson, L. (2007). Anna Palm de Rosa. *Blick Stockholm Då & Nu* 05/06 (21).
Stockholm: Stockholms Stadsmuseum.
- Kadinsky, W. (1994 [1911]). *Om det andliga i konsten*. Göteborg: Daidalos.
- Kant, I. (1989 [1784]). *Vad är upplysning?* Stockholm: Symposium.
- Karlsohn, T. (2009). Det romantiska universitetet. *Psykoanalytisk Tid/Skrift*, 09
(26–27).
- Karlsson, H. (2002). *Handslag, famntag, klapp eller kyss? Konstnärlig forskarutbildning i Sverige*. Swedish Institute for Studies in Education and Research.
(Skrifter 2000:4) Göteborg: SISTER.
- Katz, V. (red.). (2002). *Black Mountain College. Experiment in Art*. Cambridge,
Eng.: The Mit Press.
- Klee, P. (1992 [1953]). *Pedagogisk skissbok om den moderna konsten*. Göteborg:
Anamma.
- Kristeller, P. O. (1996 [1951]). *Konstarnas moderna system. En studie i estetikens historia*. Kairos Skriftserie nr 2. Kungliga Konsthögskolan, Stockholm: Raster
Förlag.
- Kristensen, A. (2005). *Hur jag kom fram till att konst kan handla om vart du köpt din tröja*. Tillgänglig <http://omkonst.se/05-i-egen-sak-kristensen.html>
- Kroksmark, T. (Red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- La Prade, E. (2006). Erik La Prade interviews Susan Weil. *NY Arts* 5 (06).
- Lévinas, E. (1969). *Totality and Infinity. An essay on exteriority*. Pittsburg, US:
Duquesne University Press.
- Lévinas, E. (2006). *Entre nous. On Thinking-Of-The-Other* London: Continuum
International Publishing Group.
- Levine, E. (1982). Visions and It's Medium. *Art Journal* 1 (82).

- Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen. Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, S-E. (2010). *Bildning, frihet och motstånd*. Högskoleverket. (Tillgänglig <http://hsv.se/kvalitet/bildning/publikationerombildning.4.539a949110f3d5914ec800060097.html>)
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindblad, B-M. (2006). *Att vara förälder till barn med funktionsnedsättning. Erfarenheter av stöd och av att vara professionell stödjare*. Doktorsavhandling, Institutionen för omvårdnad, Umeå universitet.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (2), s. 145–153.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Ingår i *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre – dannelsesperspektiver i høyere utdanning*. Slutdokument från Dannelsesutvalget for Højere Utdanning i Norge (online version www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf)
- Ljungberg, R. (2008). *En resa från det ordlösa. En kartläggning av ett personligt yrkeskunnande*. Doktorsavhandling. Kungliga Tekniska Högskolan. Stockholm: Santérus Förlag.
- Luth, C. (2000). On Wilhelm von Humboldts Theory of Bildung. Ingår i *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyotard, J-F. ([1979]1984). *The Postmodern Condition – a report of knowledge*. USA, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Løgstrup, K.E. (1997 [1982]). *System og Symbol*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Løvlie, L. & Steinsholt, K. (Red.). (2004). *Pedagogikkens mange ansikten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannning. Ingår i *Dannelsens forvandlinger*, Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.). Oslo: Pax Forlag.

- Løvlie, L. (2004). Löftet om bildning. Ingår i *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, J. Bengtsson (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- MacLeod, K. & Holdridge, L. (2005). *Thinking Through Art: Reflections on Art as Research*. London: Routledge.
- Meløe, J. (1997). Om att förstå vad andre gör. Ingår i *Filosofi i et nordlig landskap, Jakob Meløe 70 år*, A. Greve & S. Nettet (Red.). Norge, Tromsø: Universitetsbiblioteket i Tromsø, Ravnetryck Nr. 12.
- Merton, K. R. (1972). Insiders and outsiders: A chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal of Sociology*, 78 (1), s. 9–47.
(online version <http://www.jstor.org/stable/2776569>).
- Mouwitz, L. (2006). *Matematik och bildning – berättelse, gräns, tystnad*. Doktorsavhandling vid Kungliga Tekniska Högskolan. Stockholm: Dialoger.
- Nilsson, H. (2009). *Måleriets rum*. Stockholm: Axl Books.
- Nilsson, I., Jansson, L. & Norberg, A. (1997) To meet with a stroke: patients' experiences and aspects seen through a screen of crises. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 953–963.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Pelles, G. (1963). *Art, artists and society: Origins of the modern dilemma; painting in England and France, 1750–1850*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Pettersson, G. & Wrangé, M. (2006). Videokonst i Sverige: från alternativ till institution. Ingår i *Konsten som rörlig bild – från Diagonalsymfonin till Whiteout*, A. Söderberg Widding (Red.). Stockholm: Bokförlaget Langenskiöld.
- Platon. (2000). Gorgias. Ingår i *Platon Skrifter Bok 1*. Stockholm: Bokförlaget Atlantis AB.
- Pevsner, N. (1940). *Academies of Art. Past and Present*. London: Cambridge at the University Press.
- Podesta, A. (2010, 28 augusti). Intervju i *Kulturradion Kosmo*, Sveriges Radio P1.
- Qvortrup, L. (2003). *Det hyperkomplekse samfund*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Rasmussen, B. H., Norberg, A. & Sandman, P. O. (1995) Stories about becoming a hospice nurse. Reasons, expectations, hopes, and concerns. *Cancer Nursing*, 18, 344–354.

- Rasmussen, B. H., Sandman, P.-O. & Norberg, A. (1997). Stories of being a hospice nurse: A journey towards finding one's footing. *Cancer Nursing*, 20, 330–341.
- Rasmussen, B. H., Jansson, L. & Norberg, A. (2000) Striving for becoming at-home in the midst of dying. *American Journal of Hospice & Palliative Care*, 17, 31–43.
- Ratcliffe, J. W. (1983) Notions of Validity in Qualitative Research Methodology. *Science Communication* (5:2), 147–167 (online version <http://scx.sagepub.com/content/5/2/147>).
- Risenhoover, M. & Blackburn, R. T. (1976). *Artists as professors: Conversation with Musicians, Painters, Sculptors*. Chicago: University of Illinois Press.
- Reynolds, J. (2004 [1769]). *Seven Discourses on Art*. Whitefish: Kessinger Publishing.
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation Theory: Disiourse and the Surplus of Meaning*. USA, Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricœur, P. (1993). Vad är en text?, Ingår i Red. P. Kemp & B. Kristensson, *En antologi om hermeneutik*. Stockholm: Brutus Östlings Förlag.
- Riley, H. (2007). Beyond the horizon: Future directions for the teaching of visual art practice. *Journal of Visual Art Practice* 6 (1), s. 73–80.
- Rosenberg, H. (1973). Educating artist. Ingår i *New Ideas in Art Education*, G. Battcock (Red.). New York: E.P. Dutton & Co.
- Singerman, H. (1999). *Art Subjects. Making Artists in the American University*. California: University of California Press Ltd.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (1995). *Filosofins historia*. Göteborg: Daidalos.
- Skjervheim, H. (1971). *Deltagare och åskådare. Sex bidrag till debatten om människans frihet i det moderna samhället*. Uppsala: Bokförlaget Prisma/ Föreningen Verdandi.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenberg, H. (2002). *Att bli konstnär. Om identitet, subjektivitet och konstnärskap i det senmoderna samhället*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen Lunds universitet.
- Sundgren, G. (2008). *Bildning och Pedagogik – en akademi för bildning*. Högskoleverkets skriftserie om bildning, Rapport 2008:32 R. Högskoleverket.

- Säljö, R. (2005). *Lärande och Kulturella Redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Söderberg, A., Norberg, A. & Gilje, F. (1996) Meeting tragedy: interviews about situations of ethical difficulty in intensive care. *Intensive and Critical Care Nursing*, 12, 207–217.
- Söderberg, A., Gilje, F. & Norberg, A. (1997) Dignity in situations of ethical difficulty in intensive care. *Intensive and Critical Care Nursing*, 13, 135–144.
- Söderberg, A., Gilje, F. & Norberg, A. (1999) Transforming desolation into consolation: The meaning of being in situations of ethical difficulty in intensive care. *Nursing Ethics*, 6, 357–372.
- Tucker, E. H. (1998). *Janice Harsanyi: profile of an artist/ teacher*. Doktorsvhandling. Columbus: The Ohio State University.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vasari, G. (2006 [1568]). *The Lives of the Most Excellent Painters, Sculptors, and Architects*. New York: Modern Library.
- van Manen, Max (1990): *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. The University of Western Ontario. Canada: State University of New York Press.
- Vendel, W. (2009). Historien om Bauhaus. *Konstvärlden & Disajn* (8), 24–32.
- von Oettingen, A. (2002). *Det pedagogiska paradox*. Århus: Klim.
- Wallenstein, S-O. (2001). *Bildstrider. Föreläsningar om estetisk teori*. Stockholm: AlfabetaAnamma, Alfabeta Bokförlag AB.
- Weimarck, T. (1996). *Akademi och anatomi. Några aspekter på människokroppens historia i nya tidens konstutbildning och ateljépraktik vid konstakademierna i Stockholm och Köpenhamn fram till 1800-talets början*. Stockholm: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Whitaker, L. & Clayton, M. (2007). Utställningskatalog. *The Art of Italy in the Royal Collection: Renaissance and Baroque*. London: Scala Publishers Limited in association with Royal Collection Enterprises Limited.
- Wideberg, C. (2002). *En studie av kunskapsbildning vid Konsthögskolan Valand*. Göteborgs universitet: Institutionen för Pedagogik och Didaktik.

- Wideberg, C. (2004). KonstLab i ett historiskt och didaktiskt perspektiv. Ingår i *Utställning med KonstLab 2003, Katalog Göteborgs Konstmuseum 2004*. Göteborg: Konsthögskolan Valand.
- Widenheim, C. (2004). Efterkrigstid – framtidstro, tvivel och aktionism. Ingår i *Moderna Muséet Boken*. Stockholm: Fälth & Hässler AB.
- Williams, R. (2009). *Art Theory: A Historical Introduction*, Andra upplagan. Oxford: Wiley-Blackwell.

Appendix

Appendix I Datauppställning för studien

2001-03-15	Professor I, intervju, audio (transkr.)
2001-09-18	Professor I, intervju, audio (transkr.)
2001-10-10	Professor I, intervju, audio (transkr.)
2001-11-21	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2002-04-04	Professor I, telefonintervju. anteckningar
2006-02-24	Professor II, intervju, audio (transkr.)
2006-05-08	Professor III, intervju, audio, (transkr.)
2007-08-13	Professor IV, lämnar över loggbok från ateljésamtal
2007-09-10	Professor IV, intervju, audio, (transkr.)
2008-02-19	Observ. i ateljésamtal, audio, (transkr.)
2008-02-19	Observ. i ateljésamtal, audio, (transkr.)
2008-03-26a	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-03-26b	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-03-26c	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)

2008-03-27	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-03-28a	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-03-28b	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-28a	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-28b	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-28c	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-28d	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-29a	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-04-29b	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-05-28a	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-05-28b	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-05-28c	Observ. i ateljésamtal, audio (transkr.)
2008-05-28	Professor V, intervju, audio (transkr.)
2010-02-08	Professor II, telefonintervju, anteckningar

Appendix II Ateljésamtal

Ateljésamtal 3 (Observation, 28 mars 2008 b)

Samtalet

Studenten går första året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Ateljén ligger på tredje våningsplan och ger ett trångt och belamrat intryck. Det ligger en mängd använda färgtuber på arbetsbordet bredvid en hög IKEA-bokhylla i obehandlad furu. Mitt emot, längs långväggen, har studenten fäst en rad målade masonitpannåer i lika storlekar. Det är landskapsmåleri i olja, rumsliga konstruktioner av extremt glest bebodda eller övergivna skogslandskap. Ställda mot väggen lutar färdiga eller ofärdiga målningar på canvas. Endast en enkel spånvägg, mellan två stora fönster ut mot gatan, skiljer ateljén från nästa ateljé. Färgen flagnar från fönstrets karm och en markis utanför stänger ute en stor del av ljuset denna soliga förmiddag. Det grå betonggolvet är nysopat. Läraren och studenten är stående under hela samtalet.

Sammanfattning

Läraren hjälper studenten att positionera sitt arbete i ett idéfält, vilket kan ge studenten mer tid och ro åt att koncentrera sig på att fördjupa sin metod.

- Student: Det har varit så svårt att hålla igång arbetet, just för att jag inte riktigt har något mål som jag kan se. Tidigare har jag ju ändå haft mål, som att det här ska jag söka med eller att det här ska jag ha med på någon utställning. Men nu tänkte jag att jag måste sätta ett mål. Så målet är att i höst ställa ut i en av skolans utställningslokaler och försöka göra det här rummet (*avser hur studenten i ateljén har hängt sitt bildmaterial efter varandra, min anm.*). Det känns som en bra drivkraft att ändå få testa, att jag då får utvärdera och se om det funkar, istället för att gå och tänka om det är bra eller inte.
- Lärare: Var lägger du då visionen? Ligger det i själva målningen eller ligger det i hela det här materialet (*avser studentens alla målningar som hänger efter varandra, min anm.*) och hur de ska gå runt väggen? Förstår du? Är det en skillnad på själva forskningen här inne i ateljén och i utställningen? Var ligger för dig den huvudsakliga vikten?
- Student: Vikten flyttas nog runt lite. Jag är här just nu i detta och jag har ett antal idéer som jag vill få gjort på pannåer med färg, men sen ligger väl det här andra någonstans längre bak i huvudet, att jag vill försöka få ihop det till den här långa målningen som inte är en målning men som är många målningar, som går in i varandra. Fast jag har ändå med i beräkningen att det kanske inte blir så som jag har tänkt eller att det inte kommer att bli så enkelt.
- Lärare: I utställningen eller i målningarna?
- Student: I utställningen. Att jag kanske inte kan få ihop dom och att det kanske inte kommer att funka när jag väl står där och ser det, att jag får göra på nåt annat sätt. Så just nu är jag väl i själva görandet av bilderna.
- Lärare: Jag kan tycka att det här är jätte viktigt. Jag tänker att det idag handlar så mycket om just utställningar, att allting ligger långt fram, att man är i sin filofax redan i nästa år och att den här undersökningen av det här (*en gest mot raden av målningar på ateljéväggen, min anm.*), det tillfälliga, tvivlet, det här som gör att man rannsakar sig själv, att man reflekterar, att man kastar bort, alltså hela den biten som vi skulle kunna kalla undersökning eller forskning eller nånting, som konstnären faktiskt håller på med, att det inte ges plats. Vi är ju inte utställningsmakare.
- Student: Nä.
- Lärare: I första hand är det ju någonting som blir sen om man har någonting som är tillräckligt bra för att ställas ut, att visas upp. Förr var det ju jätte...alltså att dom som är äldre än Olle Bonniér (*f. 1925, min anm.*) till exempel, svensk konstnär som är...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Honom vet jag.
- Lärare: Ja, du vet. bra! bra! Han tycker att vi är galna. Han har alltid sagt: »Är du inte klok som jobbar till utställning? Hur kan du? Då är man ju jättenervös«. De jobbade på och det stod massor med grejer i ateljéerna, och sen sökte dom då. Då var ju situationen annorlunda med färre gallerier, men det är något sunt i det där, för då är man hela tiden i utvecklingen. Det kanske inte blir nånting, men risken är att utställningen blir viktigare.
- Student: Ja.
- Lärare: Att själva den här raddan (*gest mot studentens ateljévägg, min anm.*) blir viktigare än själva innehållet. Det är bra att tänka på, också för att oerhört mycket idag har blivit att det görs jättefina utställningar, att du kommer in i ett rum och att det är jädrigt fint installerat, men så är man inne lite grann och tittar, liksom så här skrapar och så är det inte så himlans bra...

- Student: Nej.
- Lärare: ...utan det är ganska ointressant helt enkelt, så här till slut när allting har börjat falna.
- Student: Ja, en snygg förpackning.
- Lärare: Och det där har alla faktiskt blivit bra på, att göra en utställning. Men det är bra att att ha det där med sig i tankarna när du då står här inne. Alltså lite så här reflektion: »Var befinner jag mig verkligen« och att vara öppen för att du ett tu tre bara känner att det här kanske är en djälva dålig idé, att du inte har lust att göra det här för att du har hamnat i ett skede där du bara vill utforska området.
- Student: Nej, men det är jag beredd på, att det kan förändras.
- Lärare: Ja, det är bra.
- Student: Egentligen är det ju (*att ställa ut, min anm.*) också att få pröva idén, att se om det funkar, att få gå in i bilden så som jag tänker det. Jag är ju mer ute efter lokalen som skolans galleri kan erbjuda, mer än att det kanske måste bli en utställning för andra. Samtidigt som det ju är kul om nån vill komma och se.
- Lärare: Ja, och samtal.
- Student: Ja, absolut, men det är ju mer det här att min ateljé är väldigt liten och att jag inte får plats.
- Lärare: Hur mycket skulle du få plats med? För det tänkte jag också på, hur det skulle vara att sätta upp dina målningar
- Student: Hur många här inne?
- Lärare: Hur många såna här (*målningar, min anm.*) har du räknat med att galleriet tar?
- Student: Det har jag inte ens tänkt på. Så långt har jag inte kommit.
- Lärare: Det skulle ju vara intressant för dig att ändå redan nu sätta upp dem så här. Alltså, vad som händer med det här landskapet (*avser raden av målningar på ateljéväggen, min anm.*) beroende på var du befinner dig i rummet, vad som händer när du står i mitten, när du rör dig närmare eller när du står här och skulle titta ditåt. Det blir ju nästan en sådan här koreografisk rörelse i hur du rör dig i det här landskapet och att du också faktiskt kan måla så, alltså få en sådan rörelse i målandet (*läraren visar med sin egen kropp hur studenten kan röra sig i ateljén, min anm.*)
- (längre paus)
- Student: Det har du rätt i. Det har jag inte ens tänkt på. Jo, jag har tänkt att jag vill få upp fler målningar, men jag har inte tänkt på att jag faktiskt kan använda mer av väggarna om jag möblerar om lite.
- Lärare: Javisst, bokhyllan framför fönstret, att verkligen få bort.
- Student: Utnyttja väggarna.
- Lärare: Alltså, bara ha det här bordet i mitten av ateljén så att du har en palett, så att du kan jobba. För då tror jag att du kan få upp en rytm. Även det här gåendet, att liksom känna av det (*syftar på »landskapet«, min anm.*).

APPENDIX II

Student: För det handlar ju också om att hitta vilka bilder som sen sitter samman. Jag har tänkt att det antingen är en gran eller att det är horisontlinjen eller nånting, som går in i vart annat.

Läraren frågar efter fler målningar och då tar studenten fram fler som hittills stått skymda bakom en stol.

Lärare: Här är det mer tecknande (*avser de pannåer studenten tagit fram, min anm.*). Hur har du tänkt här då? Har du lagt undan de här?

Student: Dom har jag inte tänkt ska höra samman med de på vä ggen.

Lärare: För det det kan ju också hända, att om du har alla uppe, så kan det ju faktiskt hända så här att du upptäcker att det inte alltid måste hänga samman, alltså att varför ska det gå över och hållas fast. När du börjar se det språkliga eller måleriska i det kanske du känner att du vill ha ordentliga brott. Du kanske till och med vill ha en monokrom emellan, som bara ett grått väder eller blått eller nåt.

Student: Det har jag också funderat på.

Lärare: Men det kan du inte riktigt. Du kommer ju inte att kunna se det förrän du har hängt upp det, i alla fall väldigt mycket mer då.

Student: Ja.

Lärare: Språkligt, att du kanske inte alls behöver ha det här lugna självklara, att de i berättelsen går in i varandra.

Student: Nä.

Lärare: Jag tror det är jätteroligt att få se det, att gå omkring i det.

Student: Ja!

Lärare: För då kan du till och med fästa papper på väggen mellan målningarna eller nån annanstans och pröva utan att göra direkt nåt åt det, men gå omkring, och så är du nån annanstans i rummet och jobbar, och så ser du nåt och går dit.

(längre paus)

Student: Ja! Jag kanske får börja idag, att röja ut här.

Lärare: Där ute kan du väl ställa en del (*avser korridoren utanför ateljén, min anm.*).

Student: Ja, jag tror det. Det är ju många som har gjort det före mig.

Lärare: Gör så rent och bra som möjligt.

Student: Få bort saker. Det är ju också så här lite läskigt att göra det. Då blir det ju så påtagligt, eller det är ju då ens idéer verkligen testas. Nu är dom ju fortfarande bara i tanken och jag kan hoppas att dom funkar. Då blir det ju verkligen så där skrota eller fortsätta.

Lärare: Men det är ju också bra, att du får se sanningen i vitögat på en gång.

Student: Ja.

Ateljésamtal 4 (Observation, 28 maj 2008 a)

Samtalet

Det är mot slutet av studentens första år av kandidatnivån på programmet Fri konst. På studentens arbetsbord ligger en uppslagen manual för *PhotoShop*, en bärbar dator och några halvt urdruckna kaffemuggar i plast. Studenten sitter på en kontorsstol under samtalet. Mittemot sitter läraren på en enkel köksstol. På golvet, runt studentens stol och under skrivbordet, ligger en sopkvast, mängder av avrivna ark från kollegieblock, ett måttband och remsor av emballagepapp. Mot ateljéns långvägg står en IKEA-bokhylla i obehandlad furu och på en av hyllorna ligger limstift, tomma fodral för vinylskivor och en rödsvart sladdvinda. Övriga hyllor är tomma. På motsatta väggen är flera olika fotografier uppsatta, utskrivna på ett enda stort papper. Efter sommaren påbörjar studenten sitt andra läsår, men då på en annan konsthögskola med programmen Fri konst. Studentens arbeten har under läsåret undersökt vad som kan aktiveras när oväntade konfluenser möts och sätts i spel.

Sammanfattning

Studenten utmanas på ansvar och ansträngning i en miljö där mycket handlar om att ta för sig, att konfrontera sig själv och sitt arbete med andra.

- Lärare: I mina ögon har du hunnit med mycket på ett år. Du har varit väldigt produktiv.
- Student: Ja. Det är väl den arbetsrytmen som jag har varit inne i sen länge, men jag tycker att jag jobbar ganska lite. Det tror jag är för att jag har kommit in i en arbetsfas där jag kan gå längre in i ett arbete.
- Lärare: Att det blir mindre rent, tydligt eller klart ju mer du fördjupar dig i det?
- Student: Ja, som att jag kan gå ett steg till och att jag då direkt känner att det finns mycket mer än vad jag har sett i tidigare arbeten.
- Lärare: Det är ju lite det som jag tänkte komma till. Hur du tänker framöver? Även om det blir att jag får följa dig på avstånd nu när du byter skola.
- Student: Något som jag verkligen vill ta upp idag är din ingång i mitt projekt (*avser studentens projekt där hon undersöker konfluenser, min anm.*). Då du presenterade det där sättet med essävideo förstod jag ännu mer att jag var tvungen att ifrågasätta min egen arbetsprocess. Då började jag ta dom här skärmdumparna (*avser ett program som finns i hennes dator och som kan användas till att ta bilder på hela eller delar av datorskärmen. Sådana bilder kallas ofta för »skärmdumpar« eller »skärmavbilder«, min anm.*). Du kom med en erfarenhet av det här sättet att arbeta.

- Lärare: Jag tror att jag läste in dig i det arbetssättet. Du kallar det inte videoessä och du kallar det inte film, men i mitt synsätt så skulle det kunna vara det.
- Student: Ja, det kanske inte var det från början, men jag tänkte att om jag placerar mitt arbete som en slags videoessä, hur kan jag då jobba med det? Det har varit en väldigt bra ingång för mig. För då har jag bara kunnat lägga undan det där att förstå vad det är och kanske gå djupare in i det.
- Lärare: Det är roligt att höra att det funkat. Jag har tyckt att det har varit jättespännande. Det här arbetet har talat till mig på nåt sätt, men kanske också utifrån mitt eget sätt att arbeta.
- I en del av mina arbeten är det ju kanske ett liknande förhållningssätt, att jag tar ett ämne och sen vrider på det, att jag då kommer runt och hittar en tråd som jag går vidare med för att se varthän det leder.
- Student: Ja, precis. Jag förstod också att det fanns det här intresset, att hitta dom här kopplingarna (*konfluenserna. min anm.*) och det är väl nånting som jag alltid har jobbat med på olika sätt, men det känns som att jag har hittat mer fram.

Ateljésamtal 5 (Observation, 28 maj 2008 b)

Samtalet

Studenten går första året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Ateljén är belägen på tredje våningen. Vid fönstret står två arbetsbord i vinkel och på ett av dem står en ihopfälld laptop. Tillsammans med en rulle bred maskeringstejp och en sax med gult grepp ligger en tröja på bordet över en axelremsväska. Studenten sitter vid bordet mitt emot läraren. Inga av studentens arbeten står framme. Det är mot slutet av terminen. Läraren vet sedan tidigare samtal att studenten känt sig obekvämt med utbildningens ateljésamtal och vill nu mot slutet av årskurs ett veta om den känslan fortfarande finns kvar. Nästkommande läsår ska studenten under en termin vara utbytesstudent vid en annan skola. Hänger dessa två saker samman? Vill studenten se sig om efter ett annat sätt att prata om sitt arbete? Eller har tiden på skolan fått studenten att bli mer bekväm med utbildningens ateljésamtal? Läraren hör att positiva minnen från den förberedande konstskolan fortfarande är levande för studenten.

Sammanfattning

Läraren tar fasta på studentens idé om att använda skolans galleri för att komma ifrån att ateljén är liten och därför svår att arbeta i. Det gör läraren genom att utmana studenten på ateljéns möjligheter, att ateljén kan användas för att skärpa arbetsprocessen, få överblick, ge andra förutsättningar för det oväntade, och se vad

studenten faktiskt har gjort. Kanske är studentens bundenhet till rummets föremål just nu ett hinder för dennes rörelserum? Läraren utmanar studenten på dennes arbetsprocess, att studenten kan vara kvar i arbetet, testa och tillåta den öppenhet till förändring som denne också visar, utan att för den skull förringa studentens önskan att visa sitt arbete i skolans utställningslokal. Läraren talar om att ordna metoder och processer.

Lärare: Hur tycker du våra samtal har varit?

Student: Jag tycker dom är bra.

Lärare: Okej.

Student: Jag är väldigt ovan vid sådana här samtal.

Lärare: Jag minns första gången jag kom hit till ateljén och det var lite »vad ska vi göra nu?«

Student: Ja (*skratt*).

Lärare: (*skratt*)

Student: För på min förra skola hade vi jättemycket ateljésamtal, men då var det liksom på ett annat sätt.

Lärare: Ja.

Student: Vi hade väldigt många gästlärare. Man pratade med olika människor, men det var på ett annat sätt, man hade alltid nån relation till dom där gästlärarna för man hade en kurs eller ett seminarium eller så med dom. Här, när man skriver upp sig på en lista, så vet man knappt hur den personen ser ut. Allting var mycket mer ... det var inte så institutionellt (*skratt*).

Lärare: Ja.

Student: Det här är ändå en konsthögskola. De var lite skillnad mot min tidigare skola där ateljén var ett rum i en gammal villa. Det blev en helt annan grej. Man hade mycket mer, man bodde där. Lärarna var ju där så att man nästan bodde med dom också. Det blev ju en helt annan sak.

Lärare: Familjärt, menar du det, eller?

Student: Ja, eller att man bara hade en annan relation.

Lärare: Jag föreställer mig att det också var en annan diskussion.

Student: Ja, men jag var på en helt annan plats då, även i mitt arbete, än vad jag är nu. Även om det inte var det man pratade om var det underförstått att jobba mot högskolan. Då pratade jag ju också på ett annat sätt än vad jag gör nu.

Lärare: Var det mycket fokus på arbetsproverna?

Student: Nej, inte förrän det blev dags. Då var det ju total strid. Jag vet inte, men det var mer tydligt att man jobbade mot ett specifikt mål.

Lärare: Ja.

APPENDIX II

- Student: Här jobbar man ju mer bara för sin egen skull, att utvecklas också personligt, men ändå mot en väldigt tydlig agenda.
- Lärare: Här kanske det handlar om konstnärliga projekt? Är det så?
- Student: Ja, och det är också mycket svårare här, för nu är det på allvar. Så känns det. Nu kan jag inte jobba mot att jag ska göra arbetsprover. För nu ska jag ju jobba för att göra det på riktigt.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Student: Vilket är jättekul och jättebra, men det blir en annan grej.
- Lärare: Har du satt upp dig för ateljésamtal med nån av de gäster vi fått hit nu mot slutet av terminen? Det hände ju ingenting och sen på slutet så fick vi hit flera gäster.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Träffade du nån? Träffade du XX (*avser en gästlärare, min anm.*)?
- Student: Nej, Jag tänkte göra det, eller jag tänkte att jag skulle skriva upp mig på honom, för att vi har jobbat med samma sak.
- Lärare: Ja, just det.
- Student: Men sen så kände jag bara så här: »Nä gud, jag vet inte«.
- Lärare: Varför det?
- Student: Jag vet inte.
- Lärare: Det hade ju varit jättebra. Du skulle ju kunnat visat filmen för honom (*avser en video studenten gjort under terminen, min anm.*).
- Student: Ja, jag vet inte, men det är den här grejen, att det känns som att jag inte vet vem han är. Jag har inte träffat honom och han har inte haft nån föreläsning här. Jag har ju ingen anknytning till honom och jag tycker det är väldigt svårt när det kommer en totalt främmande person in i ateljen. Då blir det oftast att man bara presenterar varandra i en halvtimme och sen är det bara en halvtimme kvar.
- Lärare: Mm. Det är ett jättesvårt läge att komma så. Jag vet när jag själv kommer till en annan skola. Då handlar det nästan bara om att jag försöker ta in vad den andre gjort.
- Student: Ja, jag vet inte, det är nästan bara femmor (*avser åk. 2 på programmets masternivå, min anm.*) som har skrivit upp sig.
- Lärare: Är det så?
- Student: Ja, och treor (*avser åk. 3 på programmets kandidatnivå, min anm.*).
- Lärare: Okej.
- Student: Och då känns det så här: »Hej, jag går i ettan, jag vill också prata med XX«.
- Lärare: Fast du skulle ju egentligen kunnat tala om någonting ganska specifikt.
- Student: Ja, jo det kunde jag göra, ja.
- Lärare: Det hade det varit värt, tycker jag. Just hur han ser på det sätt som du använder den här filmen.

Ateljésamtal 7 (Observation, 29 april 2008 b)

Samtalet

Studenten går första året av kandidatnivån på programmet Fri konst och håller för fullt på med förberedelserna inför en utställning i skolans lokaler. När läraren knackar på ateljédörren är studenten inte i ateljén. Läraren ringer upp och det visar sig att studenten är så upptagen av arbetet med utställningen att denne glömt tiden för ateljésamtalet. Tio minuter senare anländer studenten till ateljén.

Student: Jag har inte ens någon telefon nu, så jag är ännu svårare att få tag på idag.

Lärare: Ja, jag vet, jag ringde din tjej. Ja, då förstår jag att du kanske inte har någonting förberett.

Student: Ja, men jag har det i huvudet, så det är ingen fara. De projekt som jag håller på med just nu för tillfället är ju som vanligt jävligt många grejer samtidigt. Alla går liksom lite simultant.

Lärare: Ja, okej.

Ateljén är stor och ljus. På ett bord längs med kortväggen står en stor brunmålad trälåda, låst med flera hänglås. Två korta hyllor ovanför lådan rymmer färgburkar och anteckningsböcker, ett ställ med tuschpennor och några tomma engångsmuggar med lock. En stadskarta är uppsatt på väggen. Under bordet står bärkassar och en svart sopsäck. Studenten har berättat hur varuvagnarna från stormarknaden ska användas. Vagnarna som har olika storlek, står travade ovanpå varandra i ateljén. Intill har läraren och studenten satt sig på två kontorsstolar.

Sammanfattning

Att studenten är i utbildning betyder att det finns en överenskommelse om att låta sina arbeten handledas. Studentens säger sig ha svårigheter med att närma sig en annan estetik, ett annat färg- och formuttryck. Läraren styr bort från färg och form och pratar istället om innebörd vid exponeringen och utmanar studenten på perspektiv som kan öppna för ett specifikt samtal kring att ställa sig utanför samhället. Läraren har i ateljésamtalet fått upp ett spår som studenten själv kan tycka är intressant att följa.

Lärare: Nu när ni håller på med kursen i konstteori och har haft skrivateljén (*det senare avser utbildningen i skrivträning med syfte att utveckla tänkandet i relation till studentens egna konstnärliga praktik, min anm.*), har du då tänkt på nånting som känns som en större, mer teoretisk överbyggnadsdel till allting du gör, som håller ihop det?

APPENDIX II

- Student: Nja, inte mer än det här att vi (*studenten arbetar tillsammans med en annan student i flera av sina konstnärliga projekt, min anm.*) gör saker innan de blir aktuella för att visa att de inte ska bli aktuella. Att visa på vansinnet i det. Både jag och XX (*avser den andra studenten, min anm.*) rör oss i det här mellanrummet som vi hittade under den där SPAC-kursen (*avser en valbar kurs under läsåret, min anm.*). Vi trivs båda bra i det mellanrummet. Det är extremt svårt att definiera.
- Lärare: Som nån slags ankarpunkt känner jag att det här handlar om det sociala kontraktet och vid en ytlig analys förstår jag det som att du inte vill skriva på det och att du samtidigt också vill förändra det. Det är ju lite pendling mellan det här att säga »Nej jag vill inte vara med, men jag skulle kunna vara med om det såg ut så här, att då kanske jag kunde skriva på.«
- Student: Ja, kanske.
- Lärare: Ja.
- Student: Nja, jag vet inte, men det stämmer nog mycket det där. Det här mellanrummet har vi i alla fall kommit underfund med. Det är ju lite som att hålla sig utanför det här givna. Samtidigt låter man ju som en knäpp konstnär så fort man pratar om det här mellanrummet. Det är liksom en filosofisk bit. Men det känns i alla fall jävligt bra att veta att det är där jag vill vara. När man väl har hittat dit spelar allting annat liksom inte så himla stor roll. Jag vet inte hur jag ska förklara det här, att det liksom finns en sådan plats där man kan göra lite som man vill. Ja, som han Grant illustrerade i det där mellanrummet med *Ghost Rider* som kör på bakhjulet på motorvägen (*avser Steven Grant, författare till Ghost Rider, en serietidning från Marvel Comics åren 1973–83, som år 2007 blev film, min anm.*). Var och en har liksom sin egen väg in i det där mellanrummet. Det är där vi är och...
- Lärare: (*avbryts av läraren, min anm.*) Jag har tänkt på att det skulle kunna vara så här, om man ska vara elak och kritisera det, att man skulle kunna säga att den autonomi ni får genom att placera er i mellanrummet bara går att upprätthålla där.
- Student: Du menar att en annan, som inte vet om det, inte ser det?
- Lärare: Nej. Snarare att då man skulle försöka kliva in igen i det sociala kontraktet skulle man inte kunna ha den där autonomi.
- Student: Nej, men vi är inte intresserade av det där kontraktet.
- Lärare: Nej, precis, men det är det jag menar, att då kan man känna såhär: »Jaha, och?«
- Student: Vi är inte så himla oroade över allt vad det innebär. Det är klart att vi tänker på hur vi ska kunna klara oss ekonomiskt efter den här skolan. Det är inte så att vi är dumma i huvudet.
- Lärare: Nej, för om man ska ta ner det ännu krassare så finns det ju någon sorts ansvarslöshet som man...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Nej, jag tycker att det är ett ansvarstagande att vara där (*avser »mellanrummet, min anm.*). Det handlar om att inte ställa upp på det här racet att allting går snabbare och snabbare och blir större och större och att när man åker till skolan så sitter liksom tre pers runtom en och jobbar på sina laptops före klockan sju på morgonen. Det är liksom där vi inte vill vara. Jag tycker att det är rätt. Jag tycker inte att det är ansvarslöst. Jag tycker att det är ett ansvarstagande att inte vara där och att liksom istället visa på att det finns poänger med utanförskapet. Men sen så vet jag inte. Man kan ju sätta sig på en hög häst om

man räknar in sig i det. Man måste nog göra det via handlingar, i det här mellanrummet. Det går inte att kanske säga typ: »Jag håller mig utanför, bla, bla, bla, era regler och givna ramar ha, ha!». Utan man får liksom göra det i sitt arbete. Annars känns det lite töntigt och som att man är nåt mer än man är. Jag känner mig rätt nöjd med att ha hittat dit, att det finns ett sånt mellanrum.

- Lärare: På nåt sätt så tror jag att det handlar om att de där taggarna finns ändå, alltså där det hakar i. Risker, skulle man kunna säga, är att man på nåt sätt till slut blir så pass utanförstående att ...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Att det liksom inte gör någon skillnad?
- Lärare: Ja, att det liksom inte spelar någon roll för dem som är inuti systemet heller. Att det är nånting som passerar utanför. Jag menar blir bara så här: »Jaha, och?».
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). Ja, det är absolut en risk. Det är ett arbete att vara i det där mellanrummet, man kan inte tro att det syns att man är där genom att bara säga det. Om man gör det här ordentligt så syns det. Om det är bra hantverksmässigt gjort och om jag använder deras språk, så hör jag ändå hemma i det här mellanrummet. Jag tror att det gäller mycket. Det är svårt att hitta exempel, men så länge jag inte blir punkare liksom. Jag vet inte.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*) så länge det inte stelnar i någon sorts attityd.
- Student: Ja, precis. Man får tänka efter. Inför varje grej får man ju tänka efter hur man liksom ska göra det här bäst.
- Lärare: Ja. Jag tänkte på att det finns någon slags frihetskompont av olika slag i dina olika verk. Det är ju den tankemässiga friheten, den här liksom »tänk om?«. Det finns där som en sorts föreställningsbild som är mycket konkret. Jag tror att den här här frihetliga aspekten är jåkligt viktig.
- Student: Du tycker det är där jag ska röra mig mer, eller?
- Lärare: Nej, jag tror att du bara kan tänka på det som någon del av det. Och kanske liksom bara försöka fundera över hur mycket det spelar roll. Jag tror att det kan vara olika i olika projekt och att det är olika sorts frihet.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). Ja, absolut, men de här fröna (*avser ett projekt som studenten ännu huvudsakligen arbetar med på ett idéplan, min anm.*), det kommer att bli jävligt bra. Nu har jag hittat perfekt furu, 95 x 95 millimeter, som jag tänker svarva till en rundstång. De är ju nu fyrkantiga och förut var kärnan i mitten, men nu är kärnan här utanför och den här biten har de tagit tagit från fyra delar av ett träd. Då kommer det tydligen inte att spricka. Om jag svarvar dem runda gör jag den perfekta cylindern.
- Lärare: Okej.
- Student: Sen så är det bara att kapa upp dem, gräva ur dom lite grann och sen köra ner frön i dom.
- Lärare: Ja.
- Student: Sen är det liksom bara att köra.
- Lärare: Ja. Det är också en sån där sak där du rör dig emellan. Precis som med dom här (*en gest ut mot varuvagnarna i ateljén. Dessa ska användas i ett annat projekt, min anm.*) så har ju också det objektet (*avser frökapslarna som studenten vill tillverka ur rundstången i furu, min anm.*)

en oerhört viktig del som jag tror det är viktigt att du också tänker på. På något sätt finns det något jämförbart där med YYs (*avser en av skolans andra studenter, min anm.*) lilla atom. Att det är samma typ av taktilitet och påtaglig symbolisk inkapsling, både konkret och mentalt på nåt sätt kring den.

- Student: Du menar att jag ska göra dem jävligt välgjorda också?
- Lärare: Ja, jag tror att det är viktigt att du gör dem välgjorda. Jag tror också det är viktigt att du dokumenterar dem på ett sätt som överensstämmer med hur de ser ut och så vidare. Och samtidigt tror jag att det också är viktigt att du på nåt sätt försöker tänka på hur dom som objekt skulle kunna exponeras och i vilket sammanhang och så vidare och sänt där. Vissa av grejerna som du gör är ju på ett sätt ganska lätta att ta med sig in i en vanlig konstkontext, alltså att de passar väldigt bra där, men där måste du reflektera över hur du vill vara där.
- Student: Jag har rätt dålig koll på konst, alltså hur folk gör liksom för att det ska se så bra ut som möjligt.
- Lärare: Ja, det handlar inte bara om att se bra ut. Det handlar mer om vad exponeringen kan innebära och så vidare.
- Student: Dom (*avser frökapslarna, min anm.*) kommer inte att synas när de är nedgrävda, det kommer inte att finnas några spår. Jag vet att dom ligger där och fotona vet att dom ligger där. Därför måste jag ju visa fotona, för att annars skulle jag ju, precis som du sa förra gången, kunna ljuga ihop det här projektet, säga att jag har gjort det.
- Lärare: Jepp.
- Student: Men jag vill göra det på riktigt och då spelar ju fotona en viktig roll. Dom är ju liksom det enda de kommer att få se.
- Lärare: Jag tror också att du är inne på en viktig aspekt där, det här med trovärdigheten. Alltså vilken sorts trovärdighet du själv vill ha, både som person och som konstnär och så vidare. I och för sig tror jag att det är en viktig aspekt i det här och av det hela, att hela tiden fortsätta att vara självreflexiv, att tänka över det och att inte stoppa där. För då är det nog jävligt lätt att liksom halka ur positionen. Men ja, nu håller jag på och föreläser (*skratt*).
- Student: Nej, men det är bra.

Ateljésamtal 10 (Observation, 28 maj 2008 c)

Samtalet

Studenten, som går första året av kandidatnivån på programmet Fri konst, träffar läraren i sin ateljé. Det är ett långsmalt rum. En cykel står lutad mot långväggen. Stora pälsklädda bollar och svarta rördelar att användas i ett av studentens projekt, är ihopsamlade i ett hörn av fönsterväggen. Studenten sitter vid sitt arbetsbord. Det är trångt mellan rummets väggar och läraren måste därför där han sitter, vrida huvudet ett halvt varv för att få ögonkontakt.

Sammanfattning

Båda är engagerade och har uppmärksamheten riktad mot innehållet. Samtalet underlättas av att studenten ber om förklaringar till vad läraren menar, och läraren utmanar studenten på tydligheten i vad som sägs. Sammanhang ges begrepp, ord förklaras och studenten får hjälp att formulera sig kring sitt arbete och sin process.

Lärare: Hur tycker du att ditt eget arbete har funkant?

Student: Att jobba i ateljen?

Lärare: Ja.

Student: Ja alltså, det vet jag inte riktigt. Jag har på nåt sätt svårt att se på det utifrån. På ett sätt tycker jag att det har funkant bra på det sättet att det har känts kul hela tiden. Det har inte varit speciellt långa perioder när jag inte har känt mig entusiastisk och det inte har varit ganska roligt. Sedan vet jag inte jag om jag känner mig så säker på vad det är jag har gjort eller om jag tycker att det motsvarar vad jag borde ha gjort.

Lärare: Det är svårt att hitta en kvantitets- och kvalitetsförklaring för vad man ska göra här på skolan. Jag tycker det väldigt mycket handlar om att komma in i en metod, hitta några frågeställningar och att sätta igång några arbeten. Det är ungefär vad man kan förvänta sig under första året. Det är bra om man kan undvika den här läsningen som oftast sker.

Student: Ja.

Lärare: Projektet (*avser utbildningen i Fri konst, min anm.*) bygger också på att det är väldigt vanligt att det läser sig totalt.

Student: Jo, men...

Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) För man omvärderar så mycket, man är så kritisk mot sig själv. Det är ungefär som att man nästan ifrågasätter hela sin tillvaro det här första året.

Student: Ja.

Lärare: För många har det blivit så att man ska bli en annan konstnär eller en annan än man har varit. Så det är en jättesvår process. Då tycker jag inte man ska tänka att det under den här tiden (*avser första året, min anm.*) ska produceras så och så många verk eller att man ska ha fått in så och så många arbeten, utan det är väldigt individuellt. Det viktiga är att man hittar några metoder, några förhållningssätt och liksom kan känna att man har rätt att gå in i några intressen och hitta en form för det du har.

Student: Jo.

Lärare: Från min synpunkt så har du gjort det. Ditt projekt som du gjorde i XX (*avser en kursuppgift i en av utbildningens obligatoriska kurser, min anm.*) tycker jag verkligen var ett sådant projekt. Du gjorde ett jättefint arbete och det var, kan man säga, också en helt egen metod, en slags hybridmetod.

APPENDIX II

- Student: Hur menar du?
- Lärare: Det var ju som en pseudovetenskaplig metod, kan man säga, inspirerad av nån slags vetenskaplighet, men den var helt omformad för dina egna ändamål.
- Student: Ja, det var så.
- Lärare: Kan man beskriva den så?
- Student: Jo.
- Lärare: För det är mitt sätt att se på det.
- Student: Jag flörtade med forskning.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). Det kan man säga, men på ett både roligt och också intressant sätt. Jag är ju väldigt glad för att du själv gjorde det inom ramen för ditt projekt. Och sen hade du då... Nu har det blivit som att jag pratar, men det...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Ja, men gör det.
- Lärare: ...kan vara intressant, om du vill höra hur jag ser på det.
- Student: Ja.
- Lärare: Du har gjort dina animationsprojekt och jag ser dom liksom som tester, som att du vill lära dig nåt tekniskt, för det är ju väldigt mycket tekniskt kunnande och tekniska lösningar på det sätt som du berättar den här med tårarna (*avser en animation som studenten gjort som en kursuppgift i en av utbildningens obligatoriska kurser, min anm.*). Det var väldigt spännande. Det är ett slags uppfinningar, men det finns också sådant som är vedertagna saker. Man får hitta på en teknisk metod. Du kanske inte innan har använt animationer på det sättet i ett konstnärligt projekt?
- Student: Nej.
- Lärare: Nej, de väntar vi liksom fortfarande på. Vad säger du om den beskrivningen?
- Student: Ja, det tror jag nog. Det har i princip varit en kursuppgift och ett jobb som jag gjort.
- Lärare: Ja, men du tycker det här är ett medium eller ett instrument som passar dig?
- Student: Ja.
- Lärare: Det finns också ett slags närhet i berättandet som ligger i själva formen, och sen finns texten och tecknandet inom det här.
- Student: Ja alltså, det finns allt hopp om att det ska funka som verktyg.
- Lärare: Kommer du att fortsätta med det nu då?
- Student: Ja. Jag är jättepepp på allting och faktiskt mest ganska mycket på tekniska grejer, men jag värdesätter peppen också för det känns som att det kan komma nåt emellan. Jag lyckades ju att inte totalt köra, men i varje fall byta riktning rätt mycket på den här sista delen som jag tänkte göra om »kärlek«, och gjorde istället klart en grej som jag började med i höstas. För den idé jag hade funkade inte riktigt med det som jag hade. Jag fick tänka om lite och har istället gjort lite i en relaterad grej, en animerad diktsamling.
- Lärare: Jobbat med rytm och...?

- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Ja, med presentation av text och bild tillsammans på nåt sätt. Jag har gjort det istället, och det är väl kanske nåt sorts litet försök, fast det är också svårt att väva in just sån här kanske konstnärlig teori i det.
- Lärare: På vilket sätt?
- Student: Ja alltså, rent konceptuellt så är det inte så mycket, utan det handlar mera om ...
(paus)
... ja, men det är ju kanske också ett försök att få ihop text och bild och hur jag ska och presentera mina texter. Det är inte så mycket ett konstnärligt projekt där jag undersöker någonting.
- Lärare: Fast samtidigt, om du börjar experimentera med animationer, med text och bild, med den formen som du tänker, då är det ju också en undersökning. Det finns liksom också en teori i det på nåt sätt, va?
- Student: Ja.
- Lärare: Då kan det finnas en massa frågor att ställa till ett sånt projekt, kring litteratur, kring berättandet. Så visst finns det en slags teori att utvinna ur praktik. Som jag gör, en praktiskt baserad research, en artistic research. Ordet »praktisk« implicerar att praktiken leder till teori och forskning, att det utifrån ett arbete uppstår frågeställningar som en slags logik inom ens projekt.
- Student: Okej.
- Lärare: Och sen så går man då vidare med dom frågeställningarna. Man kan egentligen ha en teori kring allting.
- Student: Jo.
- Lärare: Du skulle kunna använda en formulerandets teori. Ett annat ord för det är ju *poetik*. Det är ju ett ganska bra ord också...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Det är ett jättefint ord.
- Lärare: ...i det här sammanhanget, i och med att det liksom finns en rummets poetik, en vattnets poetik och en fönstervävtandets poetik. Den gamla grejen om poetik var ju att det skulle vara normativt och regulativt, alltså »Så här gör man, det här är det bästa sättet att göra fönstervävt på«.
- Student: Ja.
- Lärare: Men en annan poetik som kanske nu känns mer aktuell är: »Att så här ser jag på hur jag kan göra det«. Alltså, den är inte regulativ eller normativ, utan det är mer vad man kan kalla en liten poetik, för en själv. Den är väldigt nära en konstnärlig metod.
- Student: Ja.
- Lärare: Jag tror inte att du behöver tänka på det som att det här inte har med konstnärlig teori att göra. Du uttryckte nåt sänt, eller?
- Student: Ja, man kanske kan säga att det då är lite oraffinerat?
- Lärare: Det är inte oraffinerat. Jag tycker att inget oraffinerat finns.

APPENDIX II

- Student: Alltså inte i meningen »klumpigt« utan oraffinerat i betydelsen »outvunnet« eller »ogenom- arbetat«. Alltså, att det är ganska »nytt« på nåt sätt, eller lite »nyfött«.
- Lärare: Ja, då förstår jag.
- Student: Jag tror att jag använde fel ord bara.
- Lärare: Ja, att du inte har några teoretiska bevekelsegrunder för att gå in i det, eller?
- Student: Ja.
- Lärare: Att du inga förklaringar har?
- Student: Ja, jag börjar inte med det.
- Lärare: Men då tycker jag att du inte behöver vara orolig, utan teorin kommer att kunna väckas efter hand. Jag tror att man styrs av idén eller känner om nåt är intressant, och att man har en uppfattning om att något kan vara intressant som teorin sedan kan uppstå ur. Det är nästan den vägen som är enklast, tror jag, som konstnär.
- Student: Just det är jag inte så orolig över. För det är såpass roligt att jag tänker mig att de löser sig ...
- Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Ja, det tror jag.
- Student: ...med saker. Det är så det känns.
- Lärare: Du är ju väldigt så där reflektiv som person också.
- Student: Hur menar du med »reflektiv«? Jag förstår inte ordet riktigt.
- Lärare: Jo, du brukar ju resonera mycket kring det du gör.
- Student: Ja, jo.
- Lärare: Du har liksom väldigt lätt för att hitta resonemang kring det du gör...
- Student: Mm *(instämmande, min anm.)*
- Lärare: ...och att det också betyder att du tänker mycket på betydelsen av vad det är du gör...
- Student: Mm *(instämmande, min anm.)*.
- Lärare: ...antagligen, va?
- Student: Jo.
- Lärare: Så det här formsättet ligger nära dig.
- Student: Ja, jo, det gör det.
- Lärare: Ibland kan det kanske till och med vara så att man hindrar sig själv lite genom att tänka att »Jag måste i förväg tänka ut en bra förklaring till att jag vill göra det här«.
- Student: Jo.
- Lärare: Som om man liksom motiverar för sig själv varför man vill göra nånting.
- Student: Ja precis, men är inte det mycket från det som såna här läsningar kommer, att man tänker att man ska vara tydligare med sina egna formuleringar.
- Lärare: Jo. Det kanske kommer med den ökade hastigheten i utbildningen, att man ...
- Student: *(avbryter läraren, min anm.)* Ja, det är så. Jo.

- Lärare: ...snabbt ska komma fram till en förklaring för varför man vill göra det här. Kanske det egentligen vore bättre att det går lite långsammare, att man jobbar på och sen i efterhand på nåt sätt konstruerar sitt arbete i en prestation att hitta frågeställningar.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Jag brukar alltid hylla efterkonstruktioner som den sanna vägen till förståelse. Jag tror mycket på efterkonstruktion som ett bra verktyg för konstnären.
- Student: Ja.
- Lärare: Det är ju sånt man gör i det vardagliga livet, i sin självförståelse, att man vill veta varför man gjorde vissa handlingar: »Varför gjorde jag så?«

Ateljésamtal 11 (Observation, 26 mars 2008 b)

Samtalet

Studenten, som är utbytesstudent från ett land utanför EU, har sin ateljé högst upp i skolbyggnaden. Studenten går sitt andra år av masternivån på programmet Fri konst. Kandidatexamen från utbildningen Fri konst har studenten från sitt hemland. En månad tidigare har studenten haft sin examensutställning och nu planeras det inför en utställning utanför skolan. I den ska studenten ställa ut verk som ingått i den egna examensutställningen. Ett av studentens arbeten är en installation av personliga tillhörigheter från de snart två åren i Sverige. Tillhörigheterna är uppbyggda i en ordnad cirkel där mitten av cirkeln lämnats tom. Läraren ser bilder av installationen från den laptop som står på bordet som båda sitter vid.

Sammanfattning

Läraren utmanar blockeringar i studentens arbetsprocess och föreslår tekniska lösningar för en hantverksmässig exakthet. Det hjälper studenten att återerövra intentionen för verkets poetik och delvis ge verket en annan riktning mot ett mer personligt uttryck.

- Student: I didn't want to have any hierarchy in the work. That is why I left the middle part empty, because whatever I put in the centre it is going to be the...
- Lärare: (*läraren avbryter, min anm.*) Centre part?
- Student: Yeah, I was questioning the everyday relation with the objects I have and like til I got to that point when I were thinking about what kind of work I should present in my master exhibition. I was more worried about how much stuff I have and what is going to happen after I finish my studies here. And then I wanted to turn this life situation into my work.

APPENDIX II

- Lärare: But now this centre is empty. The emptiness is the centre of the thing and it's a kind of opening here?
- Student: Yes, That's what I wanted to have. It doesn't have any beginning and no end, but it has some condensed parts and then it gets lighter. To show how it looked, I took this pictures from a ladder.
- Lärare: Did you see it from above when you put this up or how did you look at it?
- Student: No, I didn't look at it from upper part. First I made several circles to decide where exactly I wanted to put it, and I decided I will make the documentation from above, but it's not the same feeling when you are in the room and see the work.
- Lärare: No.
- Student: I put them according to their colours, I like the alien combinations because then they make new relations in between.
- Lärare: Did you try any other idea of making this circle? Like put the things, or were you very sure about this with the colours?
- Student: Yeah. I like to combine the empty part with the window (*syftar på ljusinflödet från utställningsrummets fönster, min anm.*).
- Lärare: Okey, the light comes in to your life.
- Student: Yes.
- Lärare: Maybe your life is in here (*avser installationens mitt, min anm.*). No centre, you are the centre. I like that.
- Student: It's all collected material. Because from the beginning I didn't want to own things. The more I own, mobility is weight, limitation, and the more you look at the installation, you can realize that they don't match with each other. I mean for example the furnitures, they doesn't match. It sort of gives the impression of that it used to belong to some other person.
- Lärare: Yeah, this one (*pekar på studenten, min anm.*) is a lack of something?
- Student: Yeah, That's what I wanted to have. I call it (*avser installationen, min anm.*) "Emotional objects". Even if the things looks like commodity every each of them have been travelling from person to other persons.
- Lärare: I like it a lot (*avser installationen, min anm.*). It's much more interesting and better than I thought it would be, actually. It's very esthetic, it's very beautiful.

De lämnar ateljén för att ta hissen ner till skolans muralverkstad, där studenten i ena änden av verkstan har byggt en 2,5 meter hög och 3 x 2,5 meter lång och bred träkonstruktion utan tak och med fyra väggar av spont och spånskivor. Genom en hög ingång kan en betraktare kliva in i en korridor som mot hälften av sin längd avskiljs av en skjutdörr av tunn MDF-skiva. Skjutdörren kan öppnas och stängas med hjälp av en ansluten sensor och en enkel motor. Vid konstruktionens ingång finns en dold högtalare, där röster från automatiska telefonväxlar vid ambassader och konsulat ska höras. I andra hälften av korridoren, bakom skjutdörren, stannar besökaren för att från ytterligare en dold högtalare kunna höra de automatiska telefonsvararna avsluta sina meddelanden. Därefter kan betraktaren kliva ut ur konstruktionen. För att kunna ställas ut ska allt vara klart om drygt en månad.

Från samtalet i hissen ner till verkstaden:

Student: Now I'm having difficulty with the piece (*avser konstruktionen i muralverkstaden som de är på väg ner till, min anm.*) that I'm working on for the next exhibition (*avser utställningen utanför skolan om dryga månaden, min anm.*). I enjoy to work with an idea and finish it like just in two months. If it takes more than that, it's like I have already done the project and I have to do something else. Now I have a difficulty about it.

Lärare: Is it the same thing we were looking at last time (*avser ett tidigare ateljésamtal, min anm.*)?

Student: Yes, "The XX..."

Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) This XX?

Student: Yeah, but I don't have so much passion to do it or I don't know if something is changed in my mind. I might lose the poetry in the work because of so much technique.

Under samtalet med läraren nere i muralverkstaden använder studenten en stega för att aktivera motorn till skjutdörren. Under tiden väntar läraren inne i konstruktionens korridor. När skjutdörren skjuts åt sidan sker det ryckigt och vid flera tillfällen kärvar den under rörelsen. Den tunna MDF-skivan har i golvet inget spår att röra sig i och flyttar sig med en aningen fladdrande rörelse.

Lärare: It's not an easy thing.

Student: No. I know. I know.

Lärare: Because it's really, really important that you only slightly should feel that it moves (*avser skjutdörren, min anm.*). That you have that feeling something is coming towards you. Not like "Aha, look at this wall! Its moving!" It has to be very exactly.

Student: I know, yes.

Lärare: But I think this sound (*från högtalare, min anm.*) is not bad. Maybe the exit sound could have a completely different sound which is more poetic, more something completely different but gives the same feeling.

Student: I like to use my voice. I like to use myself. Maybe I can tell the story how I feel. Yeah, like making a thinking loud recording like I'm doing right now, thinking loud with you. The more time passes I find it so technical and so straight.

Lärare: Yeah, I understand.

Student: Is this what I want to do?

Lärare: Would you have done this if you knew how difficult this would be?

Student: I would hesitate a little. I like that sort of challenge. I don't like to be on the safe side, but sometimes I do prefer it, but if it was like I have limited or less time I wouldn't start a project.

Lärare: I think you should write your own text.

Student: You mean write my text for the sound or something like that?

Lärare: Yes, and sound or read it or do something, maybe the total opposite to this moving wall.

Student: Yeah, that...

APPENDIX II

- Lärare: (avbryter studenten min anm.) That gives...
- Student: (avbryter läraren, min anm.) It's contradiction?
- Lärare: Yeah.
- Student: Yeah! For example in the biking-video, the one called "QQ". In that video I tell the whole story. There is a lot of contradictions and irony in that work. For example I'm saying that I can not bike but that I'm having a racingbike and I will hide it where the lockers are in the YY (avser besökarnas förvaringskåp i anslutning till utställningslokalen för studentens verk, min anm.).
- Lärare: Okey.
- Student: Yeah, I really like work with contradictions and maybe I should turn the work more personal.
- Lärare: Yes, That's what I think, actually.
- Student: Trying to open it up more for like everybody. Okey, new sound recordings!
- Lärare: Yeah.
- Student: Actually, this is sort of I like when I'm in this situation that I have to find a solution for myself before my Visa expires. I don't want to put my thoughts in that. I rather want to work for the exhibition and things, but I can't. I sort of want to do this but now I also have to do this, like I'm standing in the middle. Right now I don't get anything done. Yeah, maybe I should just tell.
- Lärare: Yes, tell us about that.
- Student: Sometimes it's not good for me to have lots of studio talks, but my time is finishing (syftar på att studenten går sin sista termin på programmet Fri konst, min anm.) and I want to say "Oh, how can I as soon as I graduate, how can I find different people then, coming from different towns and different backgrounds?" This is a good opportunity. I will miss it and therefore I talk to everybody. Sometimes I have studio talks twice a day and it's really...
- Lärare: (avbryter studenten, min anm.) That's really to tough.
- Student: ...really tough. And it's not loyal to the persons as well.
- Lärare: Like everybody is trying and trying.
- Student: The most frequent critic I got was like "You have been making so poetic works and what have you done now?". Like "What's happening to you?". And they were questioning it like "Is this the latest work you are doing?". And I consider that for some people the late works is supposed to be better than the previous works.
- Lärare: But nobody knows right now.
- Student: Mm (instämmande, min anm.).
- Lärare: To just look at this work (avser studentens konstruktion i muralverkstaden, min anm.) nobody knows really. But it's interesting that you are waiting (avser studentens ansökan om Visa, min anm.) or you don't know where to go after this. Or have you decided?

- Student: I have. Today I was thinking about ZZ (*avser ett land i östra Europa, min anm.*).
- Lärare: Oh, That's nice.
- Student: I have several options.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Student: First I'd like to stay here longer because I would like to stay.
- Lärare: So you wait for the Visa so you can stay.
- Student: But if I don't get the Visa, I have to have a plan B. I will look for ZZ and if nothing works, I will go to ÅÅ (*avser ytterligare ett land utanför EU, min anm.*).
- Lärare: That's not bad either.
- Student: No, no, it's not bad, but I don't wanna go immediately. I think it's good and I would apply for grants to stay somewhere in ZZ.
- Lärare: Okey. But this work could be a quite poetic work if you come closer to your personal situation right now. Which is about Visa.
- Student: Yes.
- Lärare: It's still about that. And it's still about where to go and that something is moving you towards something else. So if you can start from that point, a work with a speak or dialogue or sound, then I can actually believe in this. If this works really smoothly (*avser skjutdörrens rörelse, min anm.*).
- Student: Yes, I have one month to make it move really smoothly.
- Lärare: Yeah, and I think you will do that. Otherwise you will find another material but wood, in this one (*avser skjutdörren, min anm.*). Aluminium or something, which is not moving.
- Student: Yeah, this is the wrong thing. I can use the frame for stretches I have upstairs (*avser spännramar till målarduk, min anm.*).
- Lärare: But they moves too. They take the humid, they always do, but you could use that frame and do it a little bit smaller and then put aluminium or some other material on top of that. Then you get this very thin surface coming. That's possible.
- Student: Yeah, I can do that.
- Lärare: And you can paint that and you can put in this screw.
- Student: Yeah.
- Lärare: So I think you can get a very beautiful wall like that. I think you will have problem with the woodframe.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Yeah, I believe in the piece.
- Student: The aluminium frame will be better and it will force the wood to stay as well.
- Lärare: Yes.

APPENDIX II

- Student: I wish I have done this from aluminium as well. I wish I had a magical stick, like turn this to aluminium.
- Lärare: But the scale. I like the scale. It's big enough.
- Student: I think it is. I was worried about how claustrofobic it would be.
- Lärare: No, no.
- Student: It will change when I cover the pieces.
- Lärare: No, it's good. So in a way, if I don't just look at this construction as a political thing, then I also could see this space as you, like life and space.
- Student: Could be.
- Lärare: That could also be a beginning of your next thoughts. This text don't need to be the whole world or to be that room in a office or a Visa office.
- Student: Yeah, yeah, yeah, yeah! I don't try to create a Visa office. I just want to create a place which you feel not comfortable with, like your own private space.
- Lärare: Yeah.
(längre tystnad)
- Student: What do you think about the combination of having the video (*avser den tidigare nämnda videon, min anm.*) and having this piece?
- Lärare: That's good, especially if you do something little bit more personal here.
- Student: I think I need to spend some time alone in an empty room.
- Lärare: And your situation today, like a person who is on the move, so to say, and that you can't just decide, because other people is making your decisions, in a way. From that point of view you are experience of that.
- Student: Thank you! I love to have studio talks with you and then it gets like one world is open up.
- Lärare: Okey.
- Student: And sometimes I need a push on my back like "Okey you can do it, so do it!".
- Lärare: Yeah, yeah.
- Student: That's what I will miss when I graduate.
- Lärare: When you grow old.
- Student: Yeah, when I get older. It's most exciting and scaring at the same time.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Student: It feels like a real life situation, now I have to learn how to climb.
- Lärare: Okey, let's end there. I think it was a good end.
- Student: Definitely.

Ateljésamtal 12 (Observation, 27 mars 2008)

Samtalet

Studenten som går andra året av kandidatnivån på programmet Fri konst har sin ateljé på skolans fjärde våning. Det är ett stort rum med höga fönster, och mot väggarna står travar av ihopsamlade laminat- och masonitskivor från de grovsoprum studenten passerar på sin väg till skolan. Skivorna som är i olika storlekar har använts som hyllplan, dörrar och skåpsluckor. På flera av dem har studenten målat med golv- och väggfärg från stora färgburkar som fortfarande står lite överallt på ateljégolvet. Även om det är mycket material i rummet är det ordning och städad på golvet. För att bättre kunna se studentens arbeten hjälps läraren och studenten åt att flytta fram skivor och ställa upp dem mitt i ateljén. Takarmaturen lyser starkt och det behövs nu när det är grått och mulet ute. Studenten har en pågående utställning utanför skolan, där laminatskivor har använts. Läraren och studenten står upp under ateljésamtalet. Studenten pekar ut vad denne arbetar med just nu.

Sammanfattning

Läraren går i samtalet rakt på de arbeten som visas i ateljén. Båda är öppna och nyfikna på vad som kan uppstå i processen. Med frågor kring tillkomst och placering kommer läraren åt vad studenten vill uttrycka. Läraren deltar i studentens undersökning och utmanar studenten på seendet, hur studenten valt att markera smutsen, hur lärarens eget seende tar riktning av det, och hur små förskjutningar i storlek, placering, detaljer och relationer uppstår. När läraren dras in i studentens energiska process och handgripligen deltar i placeringen av de objekt som lyfts fram, ökar kontakten ytterligare dem emellan och läraren får en ännu tydligare uppfattning om studentens bildseende och känsla för färg och form och kan även utmana studentens seende i relation till estetik.

- Student: Jag har sparat smutsen på den här skivan. Här tvättade jag helt rent och smutsen liksom trängdes ut hit och har lämnats kvar där. Laminatskivan ska inte ligga ner. Den ska stå upp i nån form av förhållande till den här (*avser ytterligare en laminatskiva som står lutad mot ateljéväggen, min anm.*). Det är liksom det som är verket. Alltså dom här två laminatskivorna och också dom här strecken som går där (*avser vertikala linjer på en av skivorna, min anm.*).
- Lärare: Och den där (*pekar mot ytterligare en laminatskiva med konsoler, lutad mot ateljéväggen, min anm.*), ska den vara med?
- Student: Nej, den vill jag inte ha med, men det är för att jag inte har hittat nån lösning på hur jag ska kunna få dom här konsolerna att försvinna, men det gör de inte. De stör alldeles för mycket, helt enkelt.

APPENDIX II

- Lärare: Den skall alltså stå så? (*avser laminatskivan, min anm.*).
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). Ja, den står liksom upprätt så.
- Lärare: Och varför är den där borta i mitten? (*avser en del av skivans mitt, min anm.*).
- Student: För den använde jag till en grej som jag nu har på XX (*avser utställningen utanför skolan, min anm.*).
- Lärare: Aha. (*skratt*) Här går det vilt till!
- Student: (*skratt*) Ja, det gör det, det är helt sjukt...
- Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*). Ja, men det är bra, det är bra!
- Student: ...men så är det. Den här gjorde jag i förra veckan.
- Lärare: Och hur kom den till då? Hur?
- Student: Det var i grovsoprummet återigen, som jag hittade den här. Jag kände: »Fan va skönt, den här är ju solid och stor«. Jag känner att jag vill prova att jobba lite större och med den här kommer jag upp i storlek.
- Lärare: Ja.
- Student: Jag är ju väldigt fascinerad av linjerna som gränsar av (*avser de två vertikala linjerna på skivan, min anm.*). Det är så kul med två linjer och det är roligt att leka med dem. Det känns som att det är en skön balans på en given skiva.
- Lärare: Vad är *skön balans*? Vad är det för dig?
- (paus)
- Student: Det är ju egentligen att hitta nånting som känns som att: »Okej, den här skivan som jag har hittat, och som var smutsig, vill jag försöka addera till någonting, något som känns relativt självklart.« Jag tycker att två vertikala linjer kan förstärka den skönhet som jag ser i en upprättstående laminatskiva som är ganska kraftig och stor. Det här att rama in smutsen och att tvätta bort, känner jag liksom är okej att göra lite grand med den här skivan. Det tycker jag är det sköna och det vackra i det.
- Lärare: Det är viktigt för dig att det är vackert, alltså att det är ett vackert uttryck?
- Student: Ja, det är väldigt viktigt för mig att det ska vara vackert. Det ska kännas skönt att titta på det.
- Lärare: Ja.
- Student: Det är nog därför jag kan bli otroligt irriterad över smågrejer som givetvis ingen annan kanske hade tänkt på. Där kan jag ibland känna att jag kan bli lite irriterad på mig själv.
- Lärare: Jo.
- Student: Eh, men...
- Lärare: (*läraren avbryter, min anm.*) Men du har en romantik, du är romantisk.
- Student: Ja, det är jag ju.
- Lärare: Ja, och det är där skönheten ligger på nåt sätt?

- Student: Det är det. Det är väl kanske lite grann i just det där som kontrasten ligger, att man kan säga att jag det senaste halvåret eller året, jobbat väldigt minimalistiskt.
- Lärare: Ganska expressivt...
- Student: Jo.
- Lärare: ...för att vara minimalistiskt.
- Student: Jo, det är ju det. Jag menar inte att skönheten kommer härifrån (*pekar mot hela laminatskivan, min anm.*), utan den bestäms ju från avståndet härifrån (*pekar mot tejpens som är klistrad över en yta av laminatskivan, min anm.*). Skönheten bestäms av den här tejpbiten som jag maskerat med, att den var så här bred. Där är skönheten i det hela (*skratt*). Måtten bestäms av tejpbitarna och jag har olika tejper som jag maskerar med.
- Lärare: Du håller inte på och mäter här?
- Student: Nej, nej, nej utan det liksom känns.
- Lärare: Jag tyckte om att du sa att du ramade in smutsen. Att du är medveten om att du inramar smutsen.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Alltså, det här blir ju så mycket ett fönster.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Alltså, att man försvinner ut. Det blir också nåt slags landskap, någonting som ligger bortom den här fakticiteten som man först tror att det är.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Ser du det?
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). Jo, verkligen, ja.
- Lärare: Den ligger inte här framme, här och nu, utan den är en bild. Man far rakt ut, så man kan stoppa i handen och...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Mm. mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: ... plocka fram nåt. Hur förhåller du dig till Barnett Newman (*amerikansk målare, 1905–1970, en av grundarna av den abstrakta expressionismen och en av pionjärerna inom färgfältsmåleriet, min anm.*)?
- Student: Ja, det var jag ju tvungen att börja läsa lite granna om nu när jag börjar se grejerna så här (*skratt*).
- Lärare: Exakt.
- Student: Jag har aldrig i verkligheten sett nånting som han har gjort, men jag har sett på nätet och jag har läst små korta texter. Så det är det enda jag vet. Att linjerna (*avser de vertikala ränder som Barnett använde i färgfälten, min anm.*) skulle kunna vara människan själv, att de skulle kunna vara kroppen.
- Lärare: Och ljusstråle.
- Student: Ja, ljusstråle, och han kallar dom för...

APPENDIX II

- Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* »Zippers«!
- Student: »Zippers«, ja precis! Mer än så vet jag inte och så kommer jag givetvis att tänka på XXs examensutställning *(avser en student som tidigare under terminen examinerats, men som fortfarande är kvar på skolan, min anm.)*. Du var med där och hade åsikter. Du sa bra grejer där, tyckte jag. Så henne har jag också tänkt lite grand på, mer än på Barnett Newman, tror jag.
- Lärare: Ja. Har du varit inne hos henne?
- Student: Nä, faktiskt aldrig.
- Lärare: Men gå och hälsa på henne!
- Student: Ja, jag kanske ska göra det.
- Lärare: För att titta på vad hon gör, för hon gör ju andra saker också. Hon är ju liksom inne i det och just nu läser hon om Richard Serra *(amerikansk konstnär, 1939–, min anm.)* och tar beslut om att hon kanske är mycket mer i Newmans.
- Student: Okej.
- Lärare: Alltså, det här abstrakta, expressionistiska, som ju även det här *(avser studentens arbeten, min anm.)* också ligger närmare än det minimalistiska, kan jag tycka. Just för det här fönstret *(avser en detalj i en av de arbetade laminatskivorna, min anm.)* och en sån här form. De är ju ett hopkok.
- Student: Mm *(instämmande, min anm.)*. Jo.
- Lärare: Den där tycker jag är oerhört expressiv, den där med klämmorna *(pekar mot en arbetad laminatskiva, min anm.)*.
- Student: Mm *(instämmande, min anm.)*.
- Lärare: Nä, men Newmans grejer är också jättestora.«Anna's Light» eller »Who's Afraid of Red, Yellow and Blue?» är ju stora. Man vandrar, man går emellan. Han vill ju att man ska stå så här nära *(läraren går tätt på en av studentens arbeten, min anm.)*.
- Student: Vi kan kolla på en annan som jag också hade tänkt ha på XX *(avser utställningen utanför skolan, min anm.)*, men det blev inte av. Det kan också vara skönt att prata om, men då måste jag flytta på en annan *(studenten lyfter bort en laminatskiva för att komma åt en masonitskiva, min anm.)*
- Lärare: Här har börjat bli en målning. En annan typ av målning.
- Student: Jag kan bara visa ett verk åt gången *(skratt)*.
- Lärare: Vadå? Därför att delarna tillhör varann?
- Student: Ja...
- Lärare: *(skratt)*
- Student: Dom här färgfälten *(pekar mot ett färgfält på skivan, min anm.)* ska nämligen vara på två skivor.
- Lärare: Jaha. Du gör aldrig några markeringar när du tar loss? Alltså att du måste göra markeringar så att du får den på rätt plats. Utan det är mer görandet? Du är liksom mer handgriplig?

- Student: Ja, det är det faktiskt mer.
- Lärare: Ja, det är bra.
- Student: Första gången jag satte upp dem blev det liksom bra så här. Men så tog jag loss den för att jag skulle börja med andra grejer, och när jag skulle göra den igen, blev jag helt bara så här: »Nej«. Men då sågade jag lite grand och fick den som jag ville igen. Så oftast brukar det falla sig ganska naturligt.
- Lärare: Ja, men det är bra, tror jag, för att i det ligger att du kan hitta andra saker på vägen, att du inte läser fast dig.
- Student: Nej, men precis.
- Lärare: Och hela det här materialet har också den här känslan över sig, på nåt sätt.
(längre tystnad)
Om du nu skulle visa den här, skulle du då ha klämmorna där? Är dom en del av verket?
- Student: Ja.
- Lärare: Okej.
- Student: Som jag hade tänkt skulle klämmorna vara en del av verket och de skulle sitta ungefär... Nu kommer jag inte ihåg riktigt hur de skulle sitta.
- Lärare: Ja, det finns alltså ett bättre eller sämre sätt hur dom sitter?
- Student: *(skratt)* Ja, i början så hade jag den ungefär så här *(studenten visar, min anm.)*, men då kände jag att det inte var som jag ville ha det *(skratt)*. Alltså att jag upptäckte att det istället var så här den skulle vara.
- Lärare: Varför ville du inte ha den på det andra sättet då?
- Student: Nä, för då blev det helt enkelt inte en bra balans i kompositionen.
- Lärare: De blev också nåt slags »dörrhandtag« när du hade den åt andra hållet?
- Student: Så där, liksom? *(studenten vänder på skivan som tidigare varit en dörr, min anm.)*
- Lärare: Ja, precis.
- Student: Exakt.
- Lärare: Vilket inte är så bra?
- Student: Det kändes.
- Lärare: Ja.
- Student: Nä, det är så här det ska vara.
(paus)

Men i alla fall så blev det så att jag började tänka på den här *(avser den skiva studenten håller i och som tidigare varit en dörr, min anm.)* som nästan är fluorescerande. Det är ju nån färg och jag vet inte vad som har hänt med den. Den här dörren stod faktiskt lutad bakom en pizzeria. Jag börjar bli tveksam om den här. Jag känner att den här blir så starkt i sig. Då känner jag nästan att »Är de här då två verk i sig?«. Det var då jag på känn började tveka lite grand.

APPENDIX II

- Lärare: Det är därför du inte visar den?
- Student: Ja, och för att jag började komma igång med...
- Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Det andra?
- Student: Ja, och då kände jag att »Nä, varför ska jag visa något som jag är lite tveksam till«.
- Lärare: Men du skulle inte kunna ta bort det här? *(avser spår av något som runnit längs med skivan, min anm.)*.
- Student: Du menar tvätta bort det eller nånting sånt?
- Lärare: Skulle du kunna det?
- Student: Nä.
- Lärare: Nej, jag tror inte att det går att tvätta bort.
- Student: Nä, nä, precis, för det har jag ju försökt. Jag tror faktiskt att det är nånting som har legat och frätt eller nånting sånt.
- Lärare: Ja precis. Jag tror också det. Här en massa droppar och färgen har försvunnit, det gröna har liksom försvunnit.
- Student: Ja, det är egentligen en väldigt intressant process som man skulle kunna arbeta med, men jag vet inte hur det har hänt *(skratt)*.
- Lärare: Jag kan tänka mig att till exempel amoniak eller nånting sånt där kan göra så med färgen, fräta bort det gröna eller ta bort gul färg. Men skulle du kunna fortsätta eller är det här avgörande; att antingen så ska det behållas *(avser rinnet på skivan, min anm.)* eller så är hela grejen borta? Du kan ju inte säga av det.
- Student: Nä.
- Lärare: Det går inte?
- Student: Nej, då är det inte en dörr längre.
- Lärare: Nä, exakt, och det är viktigt. För annars blir det genast bara en målning?
- Student: Ja.
- Lärare: Ja.
- Student: Jag skulle ju liksom kunna hitta en skiva till...
- Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)* Ja.
- Student: ...men då ska det kännas bra också *(skratt)*. Det känns inte som att jag vill ha en stor skiva till. Det känns som att det skulle behöva vara nånting där, men jag känner också att det blir för mycket. Det där blir liksom ett verk så här och där är nånting annat *(studenten pekar mot den andra skivan, min anm.)*.
- Lärare: Jag tänker så här: »Att man ju alltid har med sig nån typ av estetik när något är bra eller när det inte får vara så där, men att den estetiken kan man ju utveckla.« Och jag kan samtidigt tänka: »Att varför kan den inte bara få lov att vara där?« Alltså att det också kan få diffa, att det kan få vara ett fel eller nånting som stör lite sådär, va?
- Student: Mm *(instämmande, min anm.)*.

- Lärare: Jag kanske bara skulle måla den och ta fram den så att den här delen syntes tydligare. Att måla över den en bit med en sån här rektangel och inte ha nån skiva.
- Student: Nä, precis, nä.
- Lärare: För jag kan tycka om din så kallade estetik, ditt sätt att se på saker, att spara saker och sätta ihop saker. Det kan ge så himlans mycket i ditt framtida arbete.
- Student: Ja.
- Lärare: Och då gäller det att inte helt låsa sig, utan vara just så snabb och vågad som du är. Du är lite snabb i tanken, du pratar fort – att det också får finnas med i grejerna.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). För den här (*pekar mot en masonitskiva med några hål, som står lutad mot ateljéväggen, min anm.*). Hålen här har jag absolut inga problem med, där känner jag bara: » Åh, vad skönt att dom är där, liksom« (*skratt*).
- Lärare: Även fast det saknas en skruv där (*skratt*)?
- Student: Ja, det gör ingenting.
- Lärare: Kan du inte bara ställa en skiva där? (*läraren ser sig om i ateljén för att hitta en skiva, min anm.*)
- Student: Ja, det kan jag göra (*Studenten letar bland laminat- och masonitskivor i ateljén, min anm.*).
- Lärare: Någoting bara (*avser en skiva, min anm.*). Den ska säkert inte vara vit. (*studenten fortsätter att leta runt och även läraren deltar i letandet, min anm.*) Den ska vara mindre, va? (*hon håller om en skiva, min anm.*)
- Student: Precis. Jo, den skulle behöva vara lite mindre, men kanske nån sån här (*studenten håller fram en annan skiva, min anm.*).
- Lärare: Prova!
(*Studenten ställer skivan intill den andra och läraren kommenterar hur den kan stå, min anm.*)
- Lärare: Ja, och lite mer åt sidan. Den är lite sned också.
- Student: Okej.
- Lärare: Jag tycker det är ganska fint om de bara står så där nånting. Och den kan flyttas.
- Student: Ja.
- Lärare: Det är ju inte fel! (*läraren kommenterar hur de står, min anm.*).
- Student: Det är faktiskt sant. Det är lite lustigt att den är lite sned, lite skev. Ja, ganska skönt så.
- Lärare: Hade du målat mycket innan du kom in på skolan?
- Student: Nä.
- Lärare: Du är ju lite målare eller du har en känsla för färg och form på nåt sätt. Den här är också bra (*läraren pekar mot en annan skiva, min anm.*).
- Student: Jag gillar grejer som står mitt i rummet, för det har jag inte haft så mycket. Det har liksom varit mycket lutat mot vägg.
- Lärare: Ja, och att det händer nånting också.
- Student: Jag tycker om det här att man kan gå runt grejerna.

Ateljésamtal 13 (Observation, 28 april 2008 c)

Samtalet

Studenten och läraren sitter inledningsvis av ateljésamtalet sida vid sida i en ned-sutten tvåsitssoffa vid fönsterväggen. Studenten går andra året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Utanför håller en blåvit-randig markis solljuset borta. Intill soffan, på det låga soffbordet, står en halvtom PET-flaska med vatten, en bärbar CD-spelare, ett uppbrutet paket snabbmakaroner och en uppochnedvänd ketchup-flaska. En IKEA-bokhylla är fylld med färgtuber, penslar, lösningsmedel och tejp-rullar. Väggarna är täckta med skissark och två stora påbörjade pannåer med kol-skisser är lutade mot väggarna. En färdig målning står på golvet. Den har just hämtats tillbaka till ateljén efter att ha varit utställd en tid på skolan. Spår av torkad färg på golven, men ateljén är städad och i ordning. Mitt på golvet står en decimeter-tjock gipsgjuten platta med en 30 centimeterhög konad byggnad som tränger sig upp ur gipset i ett av kvadratens hörn. Också den i gips. Ännu saknas benen som ska fästas under objektet. Den gipsgjutna plattan har spruckit och har ett avslaget hörn. Läraren har inte tidigare sett gipsobjektet.

Sammanfattning

Samtalet upphåller sig marginellt kring idé och process. Det pågår ett intensivt gestaltungsarbete i ateljén och läraren utmanar studenten på gipsskulpturens innehåll, innebörd och arbetsprocess.

Lärare: Vart är du på väg nu då?

Student: Nu håller jag på med mitt torn (*avser studentens gipsskulptur som står mitt på ateljégolvet, min anm.*). Jag håller på och prövar alla möjliga och omöjliga sammanhang. Jag hade tänkt att göra den större, men jag har tänkt att jag måste göra lite mindre grejer inför utställningen (*avser en utställning som studenten ska ha om cirka ett halvår på ett litet galleri utan för skolan, min anm.*) eftersom jag inte dom senaste två åren har gjort en enda målning eller nån skulptur som får plats på det där galleriet.

Läraren och studenten reser sig från soffan för att ställa sig vid skulpturobjektet.

Student: Först var det här (*pekar mot gipsskulpturen på golvet, min anm.*) tänkt som en skiss, men så tänkte jag: »Va fan, det kan ju lika gärna bli ett färdigt verk, fast att den är liten«. Så nu har jag liksom bara gjort själva grunden och väntar på att den ska torka. Sen blir det att slipa, såga ut och så finliret. Nu har jag själva grunden, men hade hoppats på att det skulle ha torkat lite snabbare. Jag tror att jag hade i lite för mycket vatten i gipset, så det kommer att ta kanske en halv vecka till, eller nånting sånt.

- Lärare: Tar det sån tid att torka?
- Student: Ja, man ser ju där, som är ett första lager (*avser det lager som syns när gipskvadraten ses från sidan, min anm.*). Där var det ju mer gips och mindre vatten. Det är nästan hårt nu. Det är ju det där övre lagret. Jag vet inte, det blev att jag hade för lite gips och så blev jag lite snål, men det kommer i alla fall att torka till slut. Jag får bara ha lite tålmod. På ett sätt är det kanske bra, för det blir inte lika hårt heller och blir då lättare att slipa. Och jag ska ju fylla den (*avser en del av objektets yta, min anm.*) som en liten sjö, eller vad man ska säga.
- Lärare: Okej.
- Student: Sen hade jag väl tänkt att försöka göra så att det ska bli helt rakt här (*pekar mot hela ytan där byggnaden växer fram, min anm.*), men att det ändå blir som att landet stiger upp, att byggnaden blir som en del av det här lilla landskapet, eller vad man ska säga.
- Lärare: Att det blir mer som ett berg än som ett hus?
- Student: Ja, eller nånting mittimellan, att det blir som ett hus eller som en mekanisk del av naturen. På nåt sätt som en koppling mellan arkitektur och natur.
- Lärare: Men den här ska vara organisk, eller? (*avser objektets byggnad, min anm.*).
- Student: Ja, jag är inte riktigt hundra på hur det kommer att bli. Jag har varit lite nyfiken på att jobba lite med flödet och sånt där. Det har varit en ganska viktig del. Nu har jag tänkt att verkligen plocka in flöde. Vatten är ju det man direkt kopplar till för att se hur det blir. Först hade jag tänkt att ha den (*avser hela objektet, min anm.*) stående direkt i vatten och att den liksom skulle komma upp, men jag vet inte. Så vi får se hur det blir. Jag tänkte i alla fall testa det här först.
- Lärare: Men det ena utesluter väl inte det andra?
- Student: Nä, det gör det ju inte.
- Lärare: Det skulle ju i och för sig vara en rätt intressant kontrast om du har en kvadratisk form i ett organiskt material, och sen så en organisk form i den kvadratiske formen. Det blir ju en dubblering. Men då kanske det blir för mycket en »ö«?
- Student: Ja. Att jag började med den här igen (*avser gipsskulpturen, min anm.*) var ju på grund av den här platskursen (*en av utbildningens kurser om platsspecifik konst, min anm.*) som jag håller på med nu. Då var det tänkt från början att jag skulle göra nån slags oas eller nånting, att jag skulle ha sand och grejer, men det blev lite för mycket eftersom jag ville ha den här svartheten i vattnet. Då tänkte jag att det hade blivit lite för mycket oljepumpar och sånt där. Jag tänkte nu först försöka göra en ganska enkel form och om jag gör den här så kan jag utgå ifrån den och om jag inte blir riktigt nöjd och vill pröva nåt annat så kan jag ju göra det sen. Just nu tror jag att det här känns mest närmast.
- Lärare: Och är det vitt det ska vara?
- Student: Ja, den kommer att bli mer vit efter hand. Nu är den så där beigegrå bara för att den fortfarande är blöt. Den kommer ju att bli helt vit när den är helt torr.
- Lärare: Jaha, okej, så vitheten finns i materialet redan? Du behöver inte måla den?
- Student: Nä.

APPENDIX II

- Lärare: Okej. De är gipsvitt, helt enkelt?
- Student: Ja, den här kommer till slut att bli kritigt vit.
- Lärare: Men hur kommer det att förhålla sig till vattnet? Det kommer såklart att bli blankt, men kommer inte vattnet att lösa upp det, eller?
- Student: Jag har sån här riktigt plastig oljefärg som jag ska grunda det med. Det blir nästan som isolerat och det tänkte jag måla på. Här (*pekar mot en yta, min anm.*) ska jag skära ner en bit och sen ska jag först måla med sån här utegrunderingsfärg som stöter bort vattnet, och sen hålla i vattnet. För annars kommer det ju att suga åt sig in i materialet. Jag tänkte att jag ska börja med det.
- Lärare: Men den här sockeln eller vad man ska säga, den är alltså massiv?
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Är den? Okej. Jag trodde att du hade byggt den på typ en MDF-skiva och lagt en regel under.
- Student: Jaha. Nä, nu har jag gjutit den på riktigt. För nu vill jag verkligen ha den. Den väger ganska mycket (*skratt*).
- Lärare: Men är den armerad och så?
- Student: Ja, lite grann bara. Jag kommer att behålla skivan i botten och sen ska jag gå på med gips på utsidan. Sen har jag spikat upp lite och lagt lite tyg där i mitten. Jag tror att det kommer att hålla. Jag är inte riktigt hundra, men förmodligen kommer det att göra det.
- Lärare: Ja, för det är väl risk att om man har för mycket vatten i gipset att det...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Ja, att det kommer att spricka. Först var jag rädd att det skulle spricka, men sen tänkte jag att »Fan, det kanske kan bli rätt snyggt om det spricker« (*skratt*). Alltså, att det nästan blir som sprickor i isen eller nånting.
- Lärare: Men du har alltså gjutit den i ett stycke?
- Student: Ja, eller jag har ju blandat.
- Lärare: Blandade du upp och sen gjöt du den?
- Student: Ja.
- Lärare: Okej.
- Student: Jag fick köra i två satser, för jag hade ingen tillräckligt stor hink. Man ser ju att det går två lager där, lite bubblor och sen går ju första lagret så här (*pekar längs kanten, min anm.*). Den väger några kilo, den där (*skratt*).
- Lärare: Ja, det måste den ju göra.
- Student: Det blir ett jäkla meck att sen få bort den, att lyfta upp den.
- Lärare: Men objektet är ihåligt? (*avser tornet i skulpturen, min anm.*)
- Student: Ja, den är ihålig, men den är ändå ganska tjock. Jag tänkte att »Va fan, jag vill ju ha den där massiva känslan, då kan jag väl fan lika gärna göra det rakt igenom massivt«. Så det blir så här riktigt bra att slipa (*skratt*).
- Lärare: Ja, ja, absolut. Ska du ha den helt slät?

- Student: Den ska nog vara helt platt, men jag ska nog ändå försöka att hålla den ganska grov. Nu ser man ju att det är lite ränder och grejer här, men den ska vara platt men ändå att den ska vara ganska sträv. Nu är det lite för ojämnt.
- Lärare: Jag vet inte om det var för att du sa det där med olja och så där, men det finns nånting i den som ger associationer till öken. Hur som helst. Jag tror också att den här formen känns så här ursprunglig på nåt sätt. Alltså att den nästan kan hittas hur långt tillbaks i tiden som helst.
- Student: Jag har inget problem med att det är olja. Bara det inte blir som »oljeborring« (*skratt*). Oljan är ju på nåt sätt ett naturligt material från början. Bara det inte blir för mycket såna här kopplingar till oljekriser och sånt där jox (*skratt*).
- Lärare: Nä, men det finns massa andra läsningar som man kan få ut av ett ökenlandskap, alltså den här politiska eller Palestina. Jag vet inte om du är intresserad av det eller om det är nånting som du vill värja dig mot, eller?
- Student: Alltså, ja, lite intresserad och så där av det, men det är väl kanske inget som jag vill föra in i mina grejer. Sen om man tolkar det på det sättet så är det ju inte hela världen för mig. Jag håller en öppenhet på nåt sätt med det. Bara det inte blir klockrent så där rakt på. Då kanske jag skulle försöka ändra på det, men om det bara finns nån aning om att det kan vara det, då tycker jag att det nästan bara kan vara bra på nåt sätt.
(längre tystnad)
- Lärare: Och benen ska ut också?
- Student: Ja.
- Lärare: Vad gör du dom i? Är det metall, eller?
- Student: Ja, jag tänkte se om dom nere på metallverkstan kan böja till nånting åt mig. Jag vill ha nånting i massivt järn, i kanske den här tjockleken (*måttar med händerna, min anm.*). Jag vet inte om det skulle vara schysst om man tar nåt enkelt som armeringsjärn. Det kan nog också bli rätt bra ihop med gipset. Då får man också bort den här lite rör- och pumpkänslan. Det tror jag kan bli bra.
- Lärare: Jag tänkte nog på armeringsjärn när jag såg den här.
- Student: Ja.
- Lärare: Skulle du låta dom vara rostiga eller skulle man liksom måla dom, eller?
- Student: Det får jag se sen hur det blir när det här svarta ska dit. Det kan också bli rätt schysst om jag målar svart, men det är också så att jag får se medans jag jobbar. Det är så svårt när man sitter med en sån här skiss och tycker (*avser skissen som står lutad mot ateljéväggen, min anm.*). Jag måste se och göra valen sen under tiden som jag jobbar. Låta processen styra lite som med mina målningar på nåt sätt, att bestämma mig under vägens gång.
- Lärare: Men svart, som om man säger vatten, typ bäcksvart?
- Student: Ja, jag tror att det nog blir det.
- Lärare: För att det ska reflektera, eller?
- Student: Ja, det är ju mycket att det ska få nån sån här återspejling. Jag vill helst att man på nåt sätt ska kunna se tornet i vattnet.

- Lärare: Okej.
- Student: Jag gillar Fredrik Wretmans (*svensk konstnär 1953–, min anm.*) grejer jättemycket. Jag tycker det han gör är jättefint. Jag har tittat på hans saker ganska mycket eller ganska länge. Ganska tidigt när jag började med dom här sakerna (*en gest ut mot ateljéns arbeten, min anm.*) har jag alltid fått lite inspiration därifrån, typ hans rum och när han har med vatten i och har haft fisk eller nånting i som rör sig.
- Lärare: Det är inte så länge sedan som han har gjort en sådan, med karpar i.
- Student: Ja.
- Lärare: Och med reflektioner. Han har ju ofta projektioner. Är det nåt för dig, eller? Du skulle till exempel kunna jobba med ljus.
- Student: Jag har tänkt lite på att projicera grejer och sånt där, men det var väl mer tänkt att jag ska göra det i mina målningar. Att jag mera på nåt jag sätt kan filma lite av det här bruset som finns och kunna projicera in det i mina målningar.
- Lärare: Låter ju schysst.
- Student: Eller mer den här historiken i mina bilder och att man på nåt sätt kan ... men, det är också så här att det fortfarande är i mitt huvud, men jag vet inte riktigt hur.
- Lärare: Att grejerna som är där lika gärna skulle kunna vara...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*). Ja, kanske projicerade.
- Lärare: Att duken (*avser en av studentens pannåer, min anm.*) blir en filmduk?
- Student: Ja, fast jag är väldigt precis i startgroparna. Det kommer säkert att ta ett ganska bra tag innan jag vet hur jag ska genomföra det och också vad jag vill få ut av att göra det.

Ateljésamtal 14 (Observation, 28 mars 2008 a)

Samtalet

Studenten går andra året av kandidatnivån på programmet Fri konst. Det är trångt om utrymmet i den lilla ateljén och studenten har byggt ett andra våningsplan i en konstruktion av kraftiga reglar och plank, att användas till att förvara en fätölj, trälådor, emballage, kläder och tyger. Ett arbetsbord och en nedsutten kontorsstol med skinnförstärkta armstöd står längs ateljéns långvägg. På bordet ligger foton, teckningar, en mobiltelefon, och där står två paket müsli och en djup tallrik med sked. Mot fönsterväggen en beige tresitssoffa med mörkt blommönster och bakom den står en gitarr. En jacka ligger slängd i soffans ena ände och ovanpå ligger en anteckningsbok. Alldeles intill dörren står ett ihopsvetsat staffli med en vitgrundad pannå uppställd. Golvet är kladdigt av färgrester och där ligger trassel av tejp och

gummiband. Fönstret står på glänt med hjälp av en inkilad färgtub. I ett hörn står en golvlampa och i fönsterkarmen står burkar med breda penslar, tuschflaskor och travar med plastmuggar. Studenten har plockat fram en trave grafiska blad som var och ett kan ingå i ett och samma sammanhang, som en seriestripe. Läraren och studenten tittar tillsammans igenom bladen. En av bilderna föreställer en grupp människor på en ö med palmer. På en av bilderna har en av personerna en annans fot mellan benen. Den sticker fram fullt synlig bakom personen och kan vid en snabb blick även uppfattas som att vara en banan. Foten trycks upp av ytterligare en person som befinner sig bakom, hållande i foten med bägge händerna.

Sammanfattning

I samtalet prövar läraren om det som kan uppfattas av henne även är studentens avsikt. Om läraren är ute efter att utmana uttrycket, att inte låta det till synes taffliga i tecknandet av foten hindra studentens avsikt, så leder samtalet kring de val studenten gjort i gestaltningen, till att läraren låter sig övertygas om att låta foten vara som den är, det vill säga att som den är tecknad är den viktig för uttrycket. Genom att ställa frågor kring gestaltningen och utan att gå in på implicita, privata avsikter kommer läraren åt studentens berättelse.

Student: De här är de senaste trycken (*avser de grafiska bladen, min anm.*) så som jag har tänkt att visa dom.

(paus)

Lärare: Men är det bananer där (*avser foten i motivet, min anm.*)?

Student: Nä, det är faktiskt en fot men... (*skratt*)

Lärare: (*skratt*)

Student: ...alla har väl sett den som en banan.

Lärare: Så man undrar liksom om det är nåt perverst som äger rum där.

Student: Ja.

Lärare: Ah, det är en fot! Varför ser man det som en banan?

(paus)

Student: Så det här är som en kikarform som är kopplad till honom (*pekar mot en av personerna på en andra bild i serien, min anm.*). Han har sett detta ske och nån annan, som vet att personen har sett nåt som han inte borde ha sett, har i sin tur sett honom. Och nu (*pekar återigen på den andra bilden i serien, min anm.*) ligger han som sett något helt enkelt på bordet.

Lärare: Ja, okej.

APPENDIX II

- Student: Ja, så det är lite vem är det som övervakar vem. Nu har jag i alla fall den här mallen och jag tänker att jag kanske ska göra några fler bilder, alltså fortsättningen på de här (*pekar mot sina bilder, min anm.*).
- Lärare: Men du menar att den här foten inte bara är en dåligt gjord fot, utan att det är meningen att det skulle kunna vara en banan?
- Student: Nej, bananen är nånting som jag helt enkelt inte såg när jag gjorde det.
- Lärare: Nä, ajajaj (*skratt*).
- Student: Men jag märkte att folk kopplade det så med en gång.
- Lärare: Har du då ändrat i historien efter bananen?
- Student: Nej, det har jag faktiskt inte gjort...
- Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) Nej bra!
- Student: ...för det är fortfarande ett spel mellan dom här (*avser personerna på bilden, min anm.*), och det ligger på ett subtilt, våldsamt och sexuellt plan.
- Lärare: Aha, du menar att det ändå gör det, att det finns där i botten? (*avser att det, oavsett hur foten kan uppfattas, ändras inget väsentligt i bilden, min anm.*)
- Student: Ja, det gör det ju. Så jag har inga problem med det och jag kan förstå varför folk tolkar det som en banan. Det finns en väldig intensitet dom emellan (*avser personerna på bilden, min anm.*), om man tänker på blickarna. Det finns flera sätt att tolka det. Man kan dra egna tolkningar. Det är jag egentligen aldrig emot. Det viktiga är väl helt enkelt att atmosfären är där.
- Lärare: Okej.
(paus)
Men om man direkt verkligen hade sett att det var en fot som hade tryckts upp, hade det nästan blivit ännu våldsammare. Alltså att varför han trycker upp den så där.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Så om du hade sett det, hade du då gjort om det?
(längre tystnad).
Hade du då rättat till det?
- Student: Jag vet faktiskt inte. Lite så tänker jag, att om man fastnar för en bild, då stannar man helt enkelt upp och kan då komma till dom slutsatserna som du nu kommer till. Man får ta ett eget ställningstagande för vad man bestämmer sig för.
- Läraren: Jag tänker på vad som har gjort att du har stannat och inte sett det här, alltså saker som härmar varandra, med foten. Utan bara har sett bilden.
- Student: Ja.
- Lärare: Och att du sett om det fungerar, nästan som abstrakt bild. Och att dom hänger ihop på nåt sätt (*avser foten och/eller bananen, min anm.*) och är mitt i bilden. Alltså att det där har ju blivit ett slags punktum, att det är det som ser tillbaka på en.

Student: Mm (*instämmande, min anm.*).

(paus)

Det har jag märkt att det brukar finnas en central punkt i dom bilder jag gör. Här blir väl det här (*pekar mot foten, min anm.*) det centrala och att det är det (*avser foten och/eller bananen, min anm.*) jag som betraktare hänger upp mig på. Jag vet inte, det är väldigt svårt att se en bild som man själv har gjort.

Lärare: Vet du, jag tänker vidare på det här med foten. Jag tror inte heller på det där med att gå in och göra om för att det inte stämmer. Att det kanske är nånting i vissa av dom här felen i ditt tecknande, som liksom gör berättelsen eller mystiken. Som den här armen, den sitter ju alldeles lös. Den är ju bara ditlagd och det finns på nåt sätt ingen baksida på armen. Men det är också armen som håller det hela så jädra hårt att det där (*avser »felen«, min anm.*) inte blir lika intressant. Det är inte där berättelsen ligger. I det här fallet blir det ju att berättelsen ligger i det som man först tror är nånting annat.

Student: Ja.

Lärare: Jag kan tycka, nu när jag står och verkligen tittar, att det är alla dom här »felen«, eller »icke-korrekta« dragningarna, som liksom förskjuts mot varann, som gör dom här teckningarna.

Student: Ja, jag tror det. Det kanske är där det riktigt undermedvetna ligger, i en slags periferi av vetenskap och ovetskap.

Lärare: Där är källan. Det finns liksom ingen mening i att bara ha korrekta teckningar. Nä, så jag går med på den där foten. Det är ju här uttrycket ligger, plus att det beskriver berättelsen. Det är inte bara det där som är intressant, utan den får en berättelse i det där.

Student: Ja.

Lärare: Då går man med på allt det som du inte är intresserad av och som då också kommer lite i periferin så där...

Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Ja.

Lärare: ...för att det finns ställen som verkligen bygger hela bilden.

(paus)

Vad kul att se. Bra!

Ateljésamtal 15 (Observation, 28 april 2008 d)

Samtalet

Studenten går andra året av kandidatnivån på programmet Fri konst. På väggen hänger en affisch och en stor nonfigurativ blyertsteckning. På ett skåp bredvid studentens arbetsbord står ett lågt träskåp där studenten ställt en kaffebryggare, en burk snabbkaffe och några porslinskoppar. På en hylla ovanför bordet står en CD-spelare, två högtalare och några CD-skivor är staplade. Mot fönsterväggen en tvåsits-

soffa i mörkt blommigt tyg. Rummets golvyta upptas av stora blåa IKEA-kassar med gula handtag. Där förvarar studenten material från tidigare performanceprojekt. Det är från en digitalkamera som studenten visar läraren vad som gjorts. De sitter nära varandra och tittar på kamerans display. Studenten är uppfylld av sin upplevelse från *Tiomilas* tältby och orienteringsstart i Perstorp. Från den finns en berättelse att gestalta. Studenten vill därför återvända dit nästa år.

Sammanfattning

Från natten i Perstorp har studenten fått en idé om en gestaltning. Det är då studenten mycket tydligt uttrycker vad som behövs som läraren sent i samtalet engagerar sig i vad studenten kan ha upplevt, attraherats av och fått idéer av, som det blir ett samtal som engagerar dem båda och läraren kan utmana studenten.

Student: Jag var nu i helgen på *Tiomila*, en sån där jättestor orienteringstävling som går på natten.

Lärare: Ja.

Student: För länge sen har jag hittat ett Youtube-klipp, där man efter starten ser ett slags skogsbryn. Man vet inte om att det är orienterare, det är liksom ganska otydligt som nån slags ljuskäglor som rinner över en kulle. Det där klippet var kort och jag visste inte hur man skulle kunna göra nånting av det. Då tänkte jag att jag åker dit och filmar. Jag kollade upp om *Tiomila* och då var det bara en vecka senare. I lördags var jag där, men det gick liksom åt helvete. Jag visste inte vad som väntade mig, men det var skithäftigt. Dels var det en enorm tältby som det verkligen skulle kunna gå att göra nånting av. Vad vet jag inte, men man fick nån slags bild av hur man skulle göra det. Jag var där fyrtio minuter innan start. Det var helt kolsvart och man visste liksom inte hur eller vart dom skulle springa. Jag ställde mig på ett ställe och upptäckte då ganska fort att jag fick springa med stativet (*skratt*). Så nu får man då vänta ett år om det inte går nån annan nattävling.

Lärare: Ja, men dom springer då förstås med ficklampor, så klart?

Student: Nej, dom har pannlampor.

Lärare: Ja, ja det är klart!

Student: Jag tänkte jag att jag skulle ha tolv personer. Varför det blev tolv kan jag tänka mig ha att göra med klockan. Att de står i en ring och tittar varann i ryggen och har sina pannlampor på sig.

Lärare: Ja.

Student: De står på led, fast i en ring.

Lärare: Ja, alltså utåt?

Student: Nej.

Lärare: Inåt?

- Student: Som när man dansar »Jenka« (*avser en långdans från mitten av 1960-talet, min anm.*) eller vad det nu heter.
- Lärare: Jag vet inte vad det heter.
- Student: Ja, men då får jag rita.
- Lärare: Ja, gör det.
(*studenten ritar upp figurer som står på kö i en cirkel, min anm.*)
- Lärare: Jaha! okej, okej, alright, jag fattar!
- Student: Då tänker jag mig att det liksom blir nån slags ljuskäglor från pannlamporna som träffar nacken på personen framför.
- Lärare: Ja, just det.
- Student: Det hade varit fint om jag lyckas få orienterare att göra det där.
- Lärare: Men det blir mer och mer att du gör grejer som ingår i nån slags scenografi att användas?
- Student: Jag vet inte.
- Lärare: Det låter så.
- Student: Hur då »användas«?
- Lärare: Jamen, det här känns ju som ett objekt.
- Student: Okej.
- Lärare: Men det skulle ju också kunna vara så att det här ingick i en video och att det bara var en scenografi eller delvis en scenografi. Jag ser den mer som en skulpturinstallation på plats, och att det inte behövs dokumentation för att kommuniceras. Antingen så blir det en performance, men det känns som att det är nånting som blir film.
- Student: Okej.
- Lärare: Då kanske man kan tänka det som scenografi, eller?
- Student: Ja, jag vet inte. När jag gjorde det där (*pekar mot två blå IKEA-kassar med sovsäckar, som utgjort en del av en tidigare performance. Sövsäckarna, som är gjorda så att man inte kan krypa ner i dem, har varit utplacerade i naturen som en installation, min anm.*), så kändes det ju viktigt att det inte skulle ligga några människor där.
- Lärare: Nä, men det finns ju nån koppling där och sen behöver ju inte den kopplingen vara...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) Nej, visst.
- Lärare: ...hundraprocentig. Men ligger dom (*avser idén från orienteringen och sovsäckarna, min anm.*) så nära varandra att de skulle kunna visas tillsammans, som en del av samma värld, eller är de två olika saker?
- Student: Nä, det tänker jag att dom kan göra.
- Lärare: Det kan dom göra?
- Student: Ja.
- Lärare: Ja, det skulle jag också kunna tänka mig. Allra helst om det faktiskt är orienterare som du använder dig utav.

APPENDIX II

- Student: Jag hade tänkt att jag på nåt sätt skulle skriva om det här, eller åtminstone på nåt sätt börja med att nysta upp vad det var som intresserade mig, men nu har jag trillat direkt in på en massa nya spår. Nu känns det som att det är lika bra att famla vidare.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). Det ena utesluter ju i och för sig inte det andra.
- Student: Nej. Jag skrev nån liten text, men det är svårt när man skriver så där, om man menar det och om det liksom bara låter bra. Jag vet inte.
- Lärare: Är det inte samma sak med det här (*en gest mot sovsäckarna, min anm.*)? Alltså om man menar det eller om det ser bra ut?
- Student: Jo, verkligen. Jag har tänkt på det en del den senaste tiden, liksom huruvida det är viktigt. Jag är i och för sig förtjust i tanken att det kan vara viktigt just för att det i så fall inte är viktigt. Man ska ju ha kvar nån slags motivation, och den har jag i allra högsta grad, men det är ett slags ständigt tänk.
- Lärare: Är det så känsligt? Är det därför du inte kan skriva om det, eller? Alltså risken att du skulle känna som att det inte var viktigt längre, om du skulle skriva om det? Att det är så du tänker?
- Student: Nej, men att man kanske då bestämmer varför det är viktigt. Jag vet inte.
- Lärare: Är orden så manifesta?
- Student: Jag är övertygad att om jag skulle skriva om det, skulle jag kunna få det att verka djävligt viktigt och intressant, men det är ju lättare att känna att nåt är viktigt om man inte riktigt sätter fingret på vad det viktiga är. Jag vet inte.
- Lärare: Ja, precis. Jag är med på det. Men du är ju inte ensam om det. De är väl vad alla känner lite, att orden på nåt sätt skulle göra nånting manifest.
- Student: Ja.
- Lärare: Men det behöver ju ord inte alls göra.
- Student: Nej.
- Lärare: Jag tycker inte heller att det skulle vara så att du måste säga vad din magkänsla säger dig. Det är ju klart att risken finns, men då kan man ju om man känner så, undvika att prata om just det.
- Student: Ja.
- Lärare: Då kan du istället ta ett steg bakåt med texten och liksom titta på det från ett fågelperspektiv och fundera kring ett lite större begrepp. Jag tror att det är en fråga om vilken abstraktionsnivå man vill lägga sig på.
- Student: Jag tror på den där orienteringen. Det var nån djävligt märklig känsla att komma in så där utifrån. Man fattar liksom att för dom som har vuxit upp med det var det inget konstigt med den där tältbyn.
- Lärare: Nej.
- Student: Alla hade fått boka militärtält. Det var sådana där gröna militärtipis. Kanske trehundra på ett fält. Klockan tolv, när jag åkte därifrån, var det lampor tända inne i dom och det var olika färger. Det var en märklig och häftig plats. Sen såg man ibland nån sån här liten pann-lampa inne i skogen, som slog upp mot träden.

- Lärare: Hur blev det när dom sprang iväg då? Såg det ut som ett myller, eller?
- Student: Ja, det var ganska fint. Om jag skall göra om det skulle jag liksom vilja komma längre ifrån dom (*avser orienterarna, min anm.*).
- Lärare: Okej.
- Student: De sprang över en stor gräsmatta, liksom ett fält som var ganska stort. När de tittade ner på kartorna var det som ett pannlampstråk, och under dom det gröna fältet. Man såg lite av träningsoverallsfärgerna däremellan. Då var det ju tydligt att det var orientering, men hade jag inte vetat det så kunde det ha varit facklor med djungeltrummor, eller vad som helst. Jag tror att det var det som på nåt sätt attraherade mig. Jag ska åka till Perstorp (*platsen för Tiomila, min anm.*) nästa år och vara där hela helgen, filma och på nåt sätt göra nånting av de där fem minuterna innan dom hinner in i skogen.
- Lärare: Ja.
- Student: Då måste jag ha nån slags bild av vad jag vill fånga.
- Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*).
(paus)
Blir dom (*avser orienterarna i natten, min anm.*) som en enhet av ljuset?
- Student: Ja, visst!
- Lärare: För det är det jag föreställer mig.
- Student: Det blir ju som nån slags larv.
- Lärare: Om det skulle vara lika många orienterare på dagen skulle de på en gång skiljas åt mera. Jag föreställer mig att dom på natten blir ett pärlband eller någonting sånt där, som binder ihop dom.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Skulle inte det kunna vara nånting man kan resonera kring? På den abstraktionsnivån? Vad det betyder, eller? För den dagliga meningen.
- Student: Ja, verkligen. Jag känner ju på nåt sätt att jag behöver den där dagliga meningen. Jag behöver liksom få igång nåt. Jag har på nåt sätt blivit lite lat. Jag hade massa böcker som jag förut ville läsa och jag var igång med nån slags process, men det går väl såklart i vågor. Men kanske är det ett bra sätt att närma sig något på, att ringa in såna där paradiset vägar.
- Lärare: Precis. Och kanske är ljus nånting som man skulle kunna fundera kring?
- Student: Ja, det känner jag mig liksom sugen på.
- Lärare: Ja.
- Student: Det är nåt jag tycker är häftigt, både ljus och också ljud, sånt som fysiskt påverkar en och som känns intressant att börja ta i på nåt sätt.
- Lärare: Är det med andra ord nåt ljud du skulle vilja arbeta med?
- Student: Jo det kan jag tänka mig, men jag vet inte om jag tänker att det skulle bli nån slags video. Jag skulle absolut kunna tänka mig att börja fundera kring ljud. Det tror jag, men liksom mer på nån sån här idénivå.

- Lärare: Jag känner lite Matthew Barney (*amerikansk konstnär f. 1967, min anm.*) här. Kanske framförallt för att det (*avser studentens idé, min anm.*) har nån slags rituell föremålskänsla.
- Student: Att det blir regisserat på det sättet? Scenografitänket?
- Lärare: Så långt tänkte jag inte, men så kan det nog vara. Ja, precis, så kan det nog vara.
- Student: Jag har mer tänkt det som nån slags dokumentationer, att det på nåt sätt är fokus på den där akten (*avser orienterarringen, min anm.*). Jag har inte varit intresserad av video. När man börjar på förberedande skola så var det ju video man skulle hålla på med och då ville jag verkligen inte hålla på med video. Det är väl sånt där som hänger kvar i mig, men nu med orienteringsgrejen kan jag tänka att det är så man ska göra det. Jag kan tänka mig att det skulle kunna vara fint att en sådan där ringgrej också är rörlig bild.
- Lärare: Ja. Skulle de stå blixstill? Skulle de inte röra sig?
- Student: Jag har tänkt mig, att om man skulle göra det där, så får man ju också passa på att ta några andra formationer.
(paus)
- Lärare: Skulle det kunna gå att måla en sån där (*avser en orienterarrning, min anm.*)?
- Student: Ja. Det där har jag tänkt på en del nu när jag har känt mig sugen på att börja teckna och måla. Det som är problemet är meningsbiten. Jag måste jobba utifrån förlagor och det går liksom inte att i all oändlighet hitta förlagor. Ska jag kunna göra det så måste jag på nåt sätt producera nån slags förlagor. Då blir det liksom en fråga om det är meningsfullt för mig att översätta en bild som i så fall redan skulle finnas.
- Lärare: Okej.
- Student: Jag tycker ju om att teckna och måla. Nu känner jag nån slags längtan igen efter det, men på de sättet (*avser lärarens fråga om det går att måla en orienterarrning, min anm.*) tror jag inte att jag har det. Jag tror inte det (*skratt*). Ja, jag vet inte.
- Lärare: Nej, jag är heller inte säker på att du skulle vinna nånting på det
- Student: Nä, men jag har tänkt lite på det.
- Lärare: Du får väl helt enkelt testa.

Ateljésamtal 16 (Observation, 26 mars 2008 c)

Samtalet

Studenten går sitt sista år av masternivån på programmet Fri konst. Läraren och studenten träffas inför iordningställandet av studentens examensutställning på skolan. I skolans stora utställningsrum finns två videos och en serie teckningar. Teckningarna är små och hänger tätt sida vid sida, uppspikade i en tre meter horisontell linje på väggen. Den ena videon projiceras direkt på väggen i ytterligare ett rum som studenten byggt inne i det stora rummet. Därinne står projektorn direkt

på golvet, inbyggd i en målad trälåda. Bildprojektionerna hamnar längst ner på väggen i det trånga och mörka rummet och väggen, som avskiljer rummet mot hela övriga utställningslokalen når ända upp i taket, har studenten byggt av regler och spånskivor. Förutom att väggen är fäst i taket håller även ett kraftigt 4-tums trästag den på plats. Den andra videon visas i en TV-monitor som står på en hylla fastsatt mot utställningslokals långa fönstervägg. Studenten och läraren står inledningsvis inne i det tillfälligt byggda rummet i utställningslokalen.

Sammanfattning

Det är lärarens blick för utställningen som studenten är intresserad av för att verken ska presenteras på bästa sätt, skärpa studentens uttryck med utställningsrummets förutsättningar och ljuset från utsidan, golv- och väggytor. Läraren utmanar studenten på att förtäta, samla ihop uttrycken och skärpa utställningen ytterligare, med gestalningsmässiga aspekter för hur objekten förhåller sig till varandra och till utställningsrummets villkor.

- Student: Jag gillar den här lilla miljön (*avser det tillfälligt byggda rummet, min anm.*) när det gäller berättelsen.
- Lärare: Ja.
- Student: Det är egentligen en tillfällighet att det är en låda där (*pekar mot lådan som projektorn står i, min anm.*). Projektorn är så flashig och då skulle man bara tänka på den när man kommer in här.
- Lärare: Men nu tänker man väldigt mycket på att lådan är målad och det är inte helt bra, alltså.
- Student: Nä. Mm (*instämmande, min anm.*).
- Lärare: Det är märkligt, va?
- Student: Först var den helt i omålad plywood.
- Lärare: Ja.
- Student: Ja, det var den. Jag var tvungen att testa det.
- Lärare: Det blir som att lådan kommer ut ur väggen.
- Student: Ja, så långt hade jag inte tänkt, men det är ju så det kan uppfattas. Jag har varit här i flera dagar och det har inte blivit några vimmelkanter (*avser alternativt »osäkerhet» eller »förvirring», min anm.*), utan det har växt. Däremot så var både jag och XX (*avser en student på skolan, min anm.*) inne på att jag eventuellt skulle sätta projektorn där (*pekar inåt i det tillfälliga rummet, min anm.*). Jag kanske skulle kunna sätta den längre in här?
- Lärare: Ja, flytta den lite...
(*studenten flyttar den inåt i rummet och projektionen visas i en annan ljusnyans, min anm.*)

APPENDIX II

Ja, precis!

Ah! du har målat där? *(avser att studenten har spacklat och slipat projektytan på väggen mitt emot där projektorn stod, och efteråt målat ytan med en ljusgrå projektfärg, min anm.)*

Student: Ser du skillnaden på projektfärg? Här är mörkare färg och här en ljusare där det är projektfärg. Jag har aldrig använt färgen förut. Det blir väldigt stor skillnad om man vill ha fram svart till vitt.

Lärare: Det är så!
(längre tystnad)

Lärare: Ja, inte längre *(avser förflyttningen av projektorn, min anm.)*. Den får inte komma på mitten av väggen.

Student: Nej, precis.

Lärare: Men det där är bättre.

Student: Jag försökte få städat här så mycket som möjligt innan du kom, få bort lite sladdar och grejer, för det är nu man börjar göra dom här besluten.

Lärare: Ja.

Studenten och läraren lämnar det lilla för utställningen byggda rummet i utställningslokalen och tittar nu istället på de teckningar som studenten hängt efter varandra på väggen.

Lärare: Ska teckningarna sitta så högt på skivan? *(avser att studenten har satt en tunn träskiva längs väggen, i samma längd och bredd som raden av teckningar. På den sitter teckningarna uppspikade med dekorationsspik, min anm.)*

Student: Det kan vara så att dom är satta för högt. Jag sätter alltid till att börja med saker för högt, men sen kan jag sänka.

Lärare: Sätt ner dom lite. Det gör ingenting. Då finns det också en genomgående tanke kring det.

Student: Jag har inte fått upp alla teckningarna innan du kom.

Lärare: Men det blir en rad?

Student: Ja.
(längre tystnad)

De står nu båda två framme vid väggen och tittar på de upphängda bilderna. Studenten pekar på en av dem.

Student: Den här har du sett...

Lärare: Ja.

Student: ...den ska vara så och dom där sitter ihop...

Lärare: Det är fint.

- Student: ...och så sitter den där lite vid sidan om (*pekar, min anm.*). Det är ju väldigt viktigt med mellanrummen.
- Lärare: Ja, okej. Dom där är fina. Det här blir jättefint.
- Student: Sen har vi dom två i slutet.
- Lärare: Det är nytt?
- Student: Nej, det är de riktigt gamla.
- Lärare: Jättefint.
- Student: That's it.
- Lärare: Okej (*läraren ställer sig på ett längre avstånd till väggen med teckningar, min anm.*).
(paus)
Sätt ner en sån där teckning på mitten eller nänstans där du tycker att den ska vara. Så får jag se.
- Student: Jag tycker här nänstans.
- Lärare: Ta ner den ännu lite till bara för att se...Där tycker jag, ja!
(studenten flyttar en av teckningarna till att nu sitta lägre på väggen och läraren tittar. Sedan växlar de plats, min anm.)
Se på helheten, inte på bara teckningen, utan på helheten.
- Student: Jovisst, det är bra, absolut. Kanske några centimeter åt mitten.
- Lärare: Där tror jag att du kommer att få mer, och känna av hela raden
- Student: Jo, det var bra. Det är också lurigt det här med längd.
(De byter plats framme vid teckningarna, min anm.)
- Lärare: Ner lite till ska den, en till två millimeter...ner nån millimeter, lite till i hörnet, ja, där nånting.
(paus)
Okej, ta ner dom andra teckningarna också när du ändå håller på. Då ser vi om det blir för lågt. Det kan man ju också se sen när du får upp alla.
(längre tystnad)
Nu blir det här som en ram.
- Student: Ja.
(paus)
Den är lite sned där.
- Lärare: Det får du ju sätta rakt.
- Student: Ja, jovisst, jag ska.
- Lärare: Hur långt dit sa du att dom kommer? (*avser var raden slutar när alla teckningarna är uppe, min anm.*)

APPENDIX II

Student: Jag kan sätta upp den sista. Det här var väldigt lyckat. Det här höll jag på och greja med väldigt länge.

Lärare: Det har ju med hela rörelsen i rummet att göra. Den där skivan (*avser skivan som teckningarna är uppspikade på, min anm.*) är ju väldigt påtaglig som ramverk, och då måste man ju ladda hela den.

Läraren står på avstånd från raden av bilder och ser att början av raden lutar upp.

Lärare: Man kan mäta. Ja, just det. Dom här (*avser några av teckningarna, min anm.*) sitter något längre ner.

Student: Ja.

Lärare: Du kommer att se sen när du får upp hela raden. Det sjunker mer när man har fler teckningar.

Student: Ja, just det. När jag satte upp dom sist, och väl hade fått upp allihopa, sänkte jag dom successivt.

Lärare: Ja, du gjorde det, ja.

Student: Alla teckningarna i hela jäkla raden (*studenten är samtidigt på väg att flytta ett par av teckningarna och läraren korrigerar, min anm.*).

Lärare: Nä, det var dom andra. Dom ja! Just det.

Student: Ja, just det. Jag kan tycka att den där ska upp lite grann (*pekar mot en av teckningarna, min anm.*).

Lärare: Mm (*instämmande, min anm.*). Ja, jo, jag kan nog också tycka det.

Student: Jag tycker att det är fint att man kan stå här och se den här raden bort så här (*studenten står tätt intill väggen vid den första teckningen och ser bort längs den långa raden av teckningar, min anm.*).

Lärare: Den är jättevacker. Det är som måleri.

Student: Ja, det var det jag ville åt.

Lärare: Ja, det är den verkligheten.

Läraren och studenten rör sig runt i det stora utställningsrummet och tittar även på videon.

Student: Det är väl lite YY, fast ändå inte, eller va fasen? (*avser att jämföra med en annan konstnär, min anm.*). Fast det är det absolut inte. YY använder ju jättemycket effekter i sina videos.

Lärare: Jo precis. YY använder ju mer och mer effekter och grejer, vilket är lite synd, tycker jag.

Student: Det är lite synd, ja.

Lärare: Från början hade hon ju inte det.

Student: Nej, då hade hon mer enkla, rena berättelser.

Lärare: Ja, visst.

- Student: Jag är mest nöjd med att jag står här och tycker att »Ja, men det här var inte så tokigt« (*avser hela utställningen, min anm.*).
- Lärare: (*skratt*) Det här var bra!
- Student: Det var ett tag som jag tyckte att »Ja, men det här ska bli roligt att göra«, men sen så fick jag liksom sån superågren.
- Lärare: Det är bra.
- Student: Ja. Så då...
- Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) För annars brukar du inte ha det så mycket, va?
- Student: Nä.
- Lärare: Nä, det har gått lite på en räkmacka sådär?
- Student: Nä, jag har jobbat tillsammans med VV förut, (*avser att studenten under en tid varit inne i ett projekt med en annan student på skolan, min anm.*). Jag ska ha det räkmacka nu.
- Lärare: (*skratt*) Men inte med den grova ångesten?
- Student: Nä, nej.
- Lärare: Du har inte riktigt känt så förut?
- Student: Nä, men jag har en tendens att det inte syns.
- Lärare: Nä.
- Student: Det syns överhuvudtaget inte att jag har det (*avser det studenten kallar »ångest«, min anm.*), men jag är lite så där upp och ner.
- Lärare: Det som är positivt nu är att du inte låter så tvärsäker.
- Student: Nej, det är det jag har försökt komma bort ifrån.
- Lärare: Exakt! Det är bra.
- Student: Jag har försökt att hitta ett förhållningssätt. Om jag inte får lov att göra såna här små teckningar, när jag känner för det, utan liksom måste hålla mig väldigt starkt till koncept och tydliga förklaringar, så kommer jag inte att kunna hålla så länge.
- Lärare: Nä, det är det man inte gör, och man utvecklas inte heller.
- Student: Nä.
- Lärare: Vänsterhanden måste liksom också få sitt.
- Student: Men en av mina lärare kom in och sa: »Vad ska du göra nu då?«. Då visade jag den här (*avser raden av teckningar, min anm.*). Och då säger hon »Jaha, är den bara så? Jag fattar inte riktigt, men jo det kan nog bli bra. Ja, det är lite kul.« Och då visade det sig alltså att den nog var okej och fin (*avser raden av teckningar, min anm.*), men att vi (*avser studenten och den andre läraren, min anm.*) nog »måste« prata om det här med koncept igen (*skratt*).
- Lärare: (*skratt*)
- Student: Typ »Hur fan får du ihop det här?«. Så att... Nä, men hon tyckte om det. Hon sa att det blev bra.

Ateljésamtal 17 (Observation, 19 februari 2008 a)

Samtalet

Studenten går första året av masternivån på programmet Fri konst. Om drygt en månad öppnar läraren, tillsammans med andra från studentens årskurs, en temautställning i foajén till en större offentlig institution utanför skolan. Studenten och läraren träffas i studentens ateljé. Då ateljén ligger i kortändan av studentkorridoren har den fönster ut från två av rummets väggar. Det är ljus i den stora och lite avlånga ateljén. Där står en tresitssoffa och ett lågt soffbord längs med ena väggen och på arbetsbordet ligger flera fotomappar. Vid sidan, och över bordet, hänger en serie större monterade fotografier. I en IKEA-bokhylla står böcker och pennställ. Lutad mot soffan står ett kamerastativ och en större packad trunk. Från arbetsbordet, där studenten och läraren sitter bredvid varandra, är det utsikt över taken. Samtalet kommer att handla om studentens arbete i utställningen. Det avser att berätta om hur fattiga arbetare, efter rykten om att köpmän vid utskänkingsplatserna har bunkrat livsmedel för sämre tider, startar ett svältupplopp mot neddragna ransoneringar i 1910-talets Sverige. Platsen för upploppet, och brödet som symbol för kampen, är viktiga element i studentens planerade installation. Det har under arbetets gång funnits en idé hos studenten att till sitt utställningsverk lägga till att baka bröd. Studenten visar några fotografier från en av sina mappar och dessa beskrivs som tester och inte avsedda att ha med på utställningen.

Sammanfattning

Studenten brottas med problemet att ta sin idé mot en gestaltning som kan träffa, beröra och medvetandegöra betraktaren på ett sätt som studenten själv har fångslats av. Läraren utmanar studenten på gestaltningen, att inte överlasta verket med objekt och detaljer som drar verket bort från sin koncentration och skärpa.

Student: This is not the actual work. It was just for testing...

Lärare: *(avbryter studenten, min anm.)*. Alright.

Student: ...and I thought that I would bring them *(avser de fotografier som hon testat sig fram med, min anm.)*, but I'm not. It's not really important. Let's just talk instead.

Lärare: Alright.

Student: Because it's just a process and also I have all this technical stuff, but That's where I am, so it is not really interesting what I am doing. Right now it's more like trying out and everything.

- Lärare: Yeah. So let's talk about trying out. What I call "trying out" is rather listening to the concept of a work and what the idea of the work is and how we understand it from the idea building a concept.
- Student: I'm doing that too. Like That's what I'm spending most of my time with now. I'm writing and just like really trying to get into what I want to say. What's my concern now is more like what I will exactly have in the image and like what kind of text I will put there. But when it comes to the form I got really early attached to it...
- Lärare: Yeah.
- Student: ...The shape of the photographs, the stuff, the bread and the fasad of this old buildings (*avser platsen för upploppet, min anm.*). And we never really talked about the bread because I didn't really want to have it questioned. I really want this. Now I understand that you wanted to question me so I want to hear you question me. Yes.
- Lärare: Yeah. Yeah, It's not that I want to question you.
- Student: I mean that actual part. Because That's something that I never really got into because I got so fond of it. But now maybe it's time to go there.
- Lärare: Yeah.
- Student: Yeah.
- Lärare: Let's go back to the concept. Because it's the only thing that can guide us, right? So as far as I understand it's maybe much better for you to hear what I understood.
- Student: Yes I want to.
- Lärare: So your work is about stumbling through your research on the breadriots that happened in 1917 and that it were named "breadriots" because of people not having bread and some people having bread that was hidden from the public.
- Student: Yes.
- Lärare: So there is bread that is missing because people are hungry and when they realize that actually the reality, what they lived through, is not the real reality and in the real reality there is bread that is hidden somewhere.
- Student: Right.
- Lärare: Because of profit not made available to them, they leap into a riot. This is the facts of the story that made you being so much attached to it. It means you went through a certain experience, that you as a young artist decided to go and realize a work about it.
- Student: Exactly.
- Lärare: Trying to vehicle this story and to insert it as an unknown story in Gothenburg, in this project that we are doing.
- Student: Mm (*instämmande, min anm.*). Right!
- Lärare: Right! And by using photography. And I just want to put the way I felt the work and the way I feel about working with works that are based on historical facts and trying to do an artwork from it more than a documentary. Right? What is it that we actually actualize? It

wasn't like twenty years ago that somebody went after bread. It's now it happens that you said: "This needs to be actualized. I need to rethink it again. There is something in today that has this knowledge, necessary to be in the consciousness arena. I want to bring it to the consciousness".

Student: Yeah, That's like the crucial thing.

Lärare: So what do I (*läraren pratar här i jag-form, men avser studentens avsikt, min anm.*) want to bring in the consciousness? I want to bring in the consciousness this story in such a way that will make to the people, the viewers, the same thing I lived through. Right? What you lived through is a book, a confrontation with a book (*avser att studenten har läst en bok om upploppet som gjort starkt intryck, min anm.*) and what that book opened up in your head. You lived through printed matter.

Student: I'd like to have other sources, but it's difficult to find.

Lärare: Let's do just a reconstruction.

Student: Yeah.

Lärare: Because it's just this reconstruction that can do anything to us. That can be true to the process of what it is you want to do, where it does come from and how this is actually tightening your means of expression and actually saying what it wants to be. Some matter is like you really have to look a lot because a lot of times what we do we impose and we say: "Why not make an animation?". Because you want to do an animation. Right? "Why not make a video?" and then what you do is that you force something on something, on a story, on a subject, on an idea, on a concept. That can be too fragile and will crush and become something strange. And you would say that something is wrong. But this is where the wrongness comes from, because we want to not form what we like or what we desire. It's our desire it's so hard to follow because it's a lot of interference that might happen. It's a very interesting thing that takes tenths of years to follow as an artist, because there are so many informations and it's so hard to just go back to that and to say, more or less: "I dont have a choice. I can not do a dance from it". Maybe you can, but then you have to see what kind of line, without betraying, this thing is. So it is a story and now the question is: Do you want the people to go get the story? Do you want just to tell them the story? Or do you want to do something that is? You went to the places where it happened and so you want to relate to the places where it happened, because this is for you the true point, the true thing from anything.

Student: Yeah, it's that. It's there.

Lärare: It's the location?

Student: Yeah.

Lärare: And of course it's a lot of other things that happened in the same location during older time. Now you want to singulize it.

Student: I want to mark it.

Lärare: Voila! So this is a nice work. This is what we are gonna follow from now on. I was waiting for you to say the word, that you want to *mark* it.

Student: Yes.

- Lärare: Now let's see how you want to mark it.
- Student: What I was thinking is that my marking is something that you might remember when you walk past it when it's not there. This is a mark that you will know of only if you have heard of what I have done or only if you have heard of this story. And by that fact maybe become slightly, slightly more aware of the fact that you are not this sole entity in history, that every space and every stone that you walk on has this history That's hidden from you. I dont want to have a mark that you can find after the exhibition is. Because this is not the singular history.
- Lärare: Exactly!
- Student: It will look like the singular history when you watch the work in the gallery space. But if you past that space afterwards you will see that this mark is only in you.
- Lärare: Excellent! Good! So there is a space and you want to do something that will become a part of your memory, and everytime you will pass there, this part will just come out and more or less give the same thing that you experienced. The most common documentary kind of tool we have is photography. You are fantastic in it. For me this is an excersice (*avser utställningens genomförande, min anm.*).
- Student Yeah, for me too.
- Lärare: I made it clear in the first mail I sent out (*avser e-postkorrespondens under utsällningsarbetet, min anm.*), that it has to be the tools that you are comfortable with. We want to see how we can use this tool (*avser studentens fotograferande, min anm.*) and stress it, transform it and work with it, in this. Your subject is so fantastic because it just shows that this tool is natural to you. You know, there are other works (*avser andra arbeten som ska ingå i utställningen, min anm.*) that might are subjective. I really want you to understand that if you want to do other works with bread, this project for me was the project (*avser att studenten kan tänka sig att tillföra eget bakat bröd som objekt i installationen, min anm.*).Whenever you start changing and drifting away from it, I want to understand why and I'm of course more than ever open to anything, but as an exercise. And it's almost like an agreement between me and you that this is what you show and this is how I do an exhibition. You know, some curator, if you tell them "Okey, I did this instead of this", they will say to you "You can keep it". So this is also an exercise about doing an exhibition and understanding.
- Student: Yeah, I think it's good. It's taking a lot of responsibility and that is really important.
- Lärare: For me it's like you are one of the students that are the most solved.
- Student: The most?
- Lärare: Everything was already done, you know. You just have to go and make the photographs.
- Student: Oh it's not done at all.
- Lärare: You understand what I say?
- Student: I want to make it sound like that when I'm in a group, but, you know, it's...
- Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) I know. I thought that you have decided how you do the text or if you put only the book and so on, but there is not too much there, you know.
- Student: In the story or in the image?

APPENDIX II

- Lärare: In the images.
- Student: What did you say now?
- Lärare: I said like...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) That it's not too much, or that you don't want it to be too much?
- Lärare: I think you have to restrain the hole thing, like overflowing with bread, or it becomes sarcastic, it goes away from the project.
- Student: It's really important that it's not perceived as sarcastic.
- Lärare: Voila!
- Student: I should really think about it. Maybe I have a few options, but I would need to see you again. How long are you staying here now?
- Lärare: Til Friday I'm still here. We are having a big meeting (*avser att läraren ska träffa institutionen som ska ställa ut studenternas arbeten, min anm.*) on Friday, to sum up. Then people can not change works anymore. Because it's an exhibition outside you can't change works anymore.
- Student: I don't want to. I mean, I have to.
- Lärare: You can decide not to show, but you can't change.
- Student: It's too short time. I feel that it's a really important work for me and I think also that I will continue with this issue and I think it will follow me for the rest of my time here at school. For next year too, because it's like, in a certain way, sometimes I have been sitting there and reading, and I'm writing and thinking about what I want to say. Sometimes I just feel like this story is too big for me and for doing a piece like this. I even sometimes just feel, especially when I'm reading like this personal stories about persons who was actually there, like nothing I do can ever like actually be sort of as big as this story.
- Lärare: Absolutely.
- Student: Sometimes I feel really sort of insufficient.
- Lärare: That's very good, you know, because you can't be efficient.
- Student: Sufficient. No, not at all, but it has to be at least like one step, you know.
- Lärare: No, I want you to express what you just said.
- Student: The insufficiency?
- Lärare: Exactly, and this was for me the insufficiency.
- Student: Yeah, it is.
- Lärare: You see, this conquering is just the wrong way to go in art, and That's what you say, like: "These people, that experienced and are the witnesses. What is it we can do there?"
- Student: No.
- Lärare: Hey!
- Student: It really feels like that too.

Lärare: Yeah, but that means you then create a witnessing in a different way, because this what happened in this way. You don't want to repeat it because you don't want hungry people and profitable people while this happening. You want to do something of today. And so we are talking of something of today.

(paus)

So that for me was such a clear exercise, such a good exercise in the way you work and putting value, and in the way you know how to do things. Because time goes by and I have the feeling the whole fucking class doesn't work enough, you know. You are thinking to much. I want you to make mistakes. I want you to learn from your mistakes, but if you don't did the mistakes I can't make this speak I'm making now. Now you are on your way to make a mistake. I am so happy I had a whole hour talking to you, telling you that you are on the way making a ultra thing, a ultramistake, so we can discuss something, If you don't leap into action I will have problems of talking to you and you will not get the max you can get from me.

Student: I have an idea, but I just have to think it through. I might just end up doing bread. I don't know. Maybe it's still the best way (*avser att studenten kan tänka sig att tillföra eget bakat bröd som objekt i installationen, min anm.*)

Lärare: I tell you that I don't think so. But you can do it.

Student: I'll see. I have to investigate the possibilities.

Lärare: To make bread and so a photograph and bread in it?

Student: Mm (*instämmande, min anm.*).

Lärare: And That's it?

Student: Yeah, maybe.

Lärare: And people will understand the story from that?

Student: I don't know.

Lärare: The bread riots?

Student: Maybe. I'll see. That's what I have been thinking so far, but what I'm saying now is that if I reinvestigate it and I evaluate my possibilities. I mean you never know before you have really tried to investigate something throughly. You might just end up where you started and see that this is the best way.

Lärare: This is my feeling right now and that was how we talked. I just ending up where I started.

Student: I also have this one idea for one of the images that I haven't presented yet because I felt so unsure of it, but I can just tell you now what I have been thinking. I forgot to bring my laptop today so I don't have any images. It's, you know, the Eisenstein film "The Battleship Potemkin".

Lärare: Yeah.

Student: That story is from the same time as around this bread riots. I mean it's about this riot on this russian battleship.

Lärare: Sure.

- Student: And there is this crucial scene in this film where the riots starts and it's when the seamen on the ship get meat to eat. There are worms inside of the meat and then there is this close up and that kind of crucial scene. I was just thinking about like one of the images could be a projection of that scene on a wall, but that was so different from the other images that I thought I would do. I just rejected it at a pretty early stage. I booked a projector, that I will pick up tomorrow just in case. I would end up wanting it anyway, but I'm saying so far I have rejected it but I want to hear what you are saying about it.
- Lärare: I don't see how this is relating to the bread riot and how people from an unknown story with a breadriot, and an unknown scene in a forgotten film for most of the public, I don't say that you don't have to use it, but I feel you are spreading too many things.
- Student: That's what I felt too. That's why I was rejecting it.
- Lärare: So I thought you can go back to it, because it's all about riot and riots are important to you. I would say to fulfill our agreement about the exhibition and I want you to more or less follow what you said in the first place you gonna do. And after that, if you want to explore other way, we can go on working on it because I would like...
- Student: (*avbryter lärare, min anm.*) Yeah.
- Lärare: ...to be surprised too. It looks to me that you don't want to take yourself as your boss (*skratt*). You understand there is something I feel like and I would like to understand why don't you finish this and then just move to the next one?
- Student: Yeah, me too, I sometimes get paralyzed because there is so much. It's like...
- Lärare: (*avbryter studenten, min anm.*) So lets bring it down to where you can deal with it. I thought that photography... you can deal with this project, that you explained me before was something you can deal with. It's technical. You have to get over it and just bring a result, you know, I don't think we should sit and look at photographs of five years ago. I would take them away.
- Student: I was on my way to throw them away.
- Lärare: Not to throw them away (*skratt*).
- Student: No, but I was going to, because you can see it is damaged.
- Lärare: Yeah but it's okey. I would just say...
- Student: (*avbryter läraren, min anm.*) But then I put them up because I thought they had something anyway.
- Lärare: But I think they do. I think they are very beautiful works and so I want you just to go ahead because I want to see more works done this year. I want you to be so occupied that you don't have time at all to reflect.
- Student: Yeah.
- Lärare: Because by now you have so many things to realize that I want you to go into realization mode, like soon. I think you are too late.
- Student: Yeah.

- Lärare: The exhibition is like in a month.
- Student: Yeah.
- Lärare: It's impossible that you don't have the work. It's absolutely "inconceivable" (*fr., sv. övs. »ofattbart«, min anm.*) on français, madame, that you don't have the work.
- Student: Yes.
- Lärare: I now want you to concentrate to realize this. Because it looks like if you don't do this ones you can't go further. That's my feeling.
- Student: Yeah.
- Lärare: Because you didn't come with any coherent thing. It was a little bit this and that, but there was nothing because you didn't realize. You know, they always stay there. This one works, that you don't realize them, they block you. You have to have a moment of satisfaction. You can't sit there and think to many times.
- Student: No.
- Lärare: So for me it's just like we don't do an exhibition, or I have to see works soon. Like I mean soon before the end of the month. I need to see that you send me an image on my website, right?
- Student: Yeah.
- Lärare: Wow!
- Student: But... (längre paus). Yeah, but I think I have an idea of how to continue.
- Lärare: Okey, so just.
- Student: Do you know what time it is? (*avser aktuell tid vid tillfället för deras pågående samtal, min anm.*)
- Lärare: It's four. Okey, so just go ahead!

Appendix III

Intervjufrågan och hela svaret från intervjuutdrag som det hänvisas till i avhandlingen

Det är en stor uppgift du beskriver, att i ett ateljésamtal få tag i, och handleda en djupt subjektiv, mänsklig process som det kan vara att förstå sig själv och sitt konstnärskap?

–Det är ju det. Det är därför jag tror att som vi utbildar och samtalar i dagens utbildning, så ger vi studenterna, mycket mer idag än förr, en utbildning i att åtminstone vara människa, att lära känna sig själv, även om de inte blir konstnärer. Jag vet ju bara vad som har hänt i det här huset under hela 1960-talet, hur många det var som tog livet av sig, som hoppade ut genom fönstret. Under 1970-talet när jag innan min utbildningstid var här och kikade, utspelades det förfärliga bråk, folk mobbades ut och det byggde på hela den här konstnärsromantiken, studenterna gick in i en form som var att vara kompis med sina professorer och det skulle drickas, och man pratade väldigt lite om konsten, man var »kompisar«. Det var endast om konsten i stort när man satt där och drack vin. Då jag gick här under 1980-talet fanns det inget alkohol på det sättet, men det som var kvar var den där makten att sätta sig på folk. Många blev ju sjuka och hamnade på mentalsjukhus. Det där tycker jag har blivit otroligt mycket mindre av idag när vi möter studenterna i en dialog. Att det sen kan vara så att studenten blir ledsen och att jag ibland får ta hand om studenter jag haft och gå på fik med dom. Och de kan säga: »Du sa faktiskt att...« och att jag kanske då får säga: »Menar du det? Jamen, jag kanske hade rätt där«. Det där har det alltså blivit otroligt mycket bättre med, men allt det här handlar om att möta sig själv. Det är ur någon slags nödvändighet man blir konstnär. Det är ingen som blir konstnär bara för att det är kul. Det tror jag faktiskt inte. För det är inte så kul på det sättet. (Professor II, 24 februari 2006).

Har Du själv haft lärare under din egen utbildning under 1980-talet, som har påverkat Dig till att idag förstå hur Du själv vill använda ateljésamtalen?

–Nej, det kan jag nog inte säga. Jag kan komma ihåg ett par tre stycken som har gjort intryck mer för vad dom är som människor, men det är mer i efterhand. Jag arbetade mycket med skulptur i verkstad. Det var sällan som det var en genomgång av ens arbete utan det var under arbetsprocessens gång som lärarna kunde titta in och säga något. Det var inte så djuplodande. Jag saknade det och kände mig mer och mer alierad, måste jag säga, till vad lärarna stod för. De var intresserade av helt andra normer eller värden och jag kunde aldrig riktigt fatta varför de inte tog det mer personligt. Det fann man däremot hos sina kompisar och kolleger som man givetvis delade samma åsikter med. Det handlade inte bara om utbildningen innanför skolans väggar utan det var kanske hela konst-situationen. (Professor I, 4 april 2002).

Är det där din fråga »varför gjorde du just så?« kommer in?

–Ja, oftast är det väl kanske där man börjar, när man förstått bakgrunden, när man börjar förstå eller försöker förstå. Man kanske även måste ställa frågan. Vissa elever måste man ju fråga en massa saker bara för att komma fram till de här första idéerna. Då man bygger det på frågor som »Varför är du intresserad av det?«, och att studenten om intentionen säger något som: »Och då ville jag få fram det här« eller: »Då ville jag göra en kommentar kring det«. Även sådana svar måste man kanske mjölka ur. Om verkberättelsen inte löper av sig självt kan man ställa frågan, när man ser åt vilket håll resultatet är på väg, om det inte är färdigt, eller om det är ett färdigt verk att man då kanske ser den här diskrepansen, en produktiv eller destruktiv diskrepans, mellan vad som var tänkt och hur det blev, och så vidare. Då kanske det finns några felval här. Att det finns föreställningar hos personen som inte alls är manifesta på nåt sätt i verket.
(Professor V, 28 maj 2008).

Hur kan ett ateljésamtal se ut fram till dess att du tror dig veta något om hur studenten tänker och menar?

–Det kan vara att man faktiskt pratar om lite annat. Jag kanske till och med frågar vad studentens föräldrar gör när vi har träffats några gånger. Som lärare kan man i alla fall titta på något, om det nu finns något att titta på i ateljén. Jag kan till och med säga »Sätt på videon, vi kan sitta och prata«. Och vi sitter och pratar om vad studenten har gjort, vilket är det var, och man vet ungefär. Sen efter ett tag så brukar jag komma in och ställa små... frågor, alltså småfrågande som »Varför gjorde du så?« Eller när jag ser en massa likheter med konstnärer: »Vilka konstnärer är det du tittar på?«. Jag går sakta inåt helt enkelt, men när jag tycker att det här inte blir lätt kan jag bara säga: »Kan du berätta«. Och då kan jag bara sitta tyst jätte länge och lyssna och titta på det som finns i rummet, även på böcker som ligger där, och så försöker jag lägga ihop den här studenten till det jag ser runtom av intressen och sätt att handskas med sina grejer, ja, saker i rummet. Ofta har det varit så att när jag ska träffa nya studenter, att jag håller en föreläsning på morgonen där jag visar vad jag gör, och där kan studenterna ställa frågor. Så det är ju väldigt sällan som studenterna inte vet vem jag är när jag kommer till deras ateljé. Men ibland kan jag ge ännu lite mer för att jag hittar mötespunkter. Då kan jag känna att den erfarenheten jag har av det här, även om det är en väldigt privat och intim sak och om jag känner förtroende för studenten, då kan jag ge något av min erfarenhet om jag ser att det i undervisningen faktiskt kan fördjupa någonting och få studenten att våga göra den där filmen eller vad det nu är. Då kan jag använda mig själv för att lägga lite mer tyngd.
(Professor II, 6 februari 2006).

Vad vet studenterna om ditt eget konstnärskap?

–Jag skulle önska att studenterna hade bildat sig en uppfattning var jag står som konstnär och vad jag håller på med. Men det är ganska sällan som jag upplever att de direkt kommenterar, inbegriper, har en så pass djup kunskap eller sådan insatt kunskap om det jag håller på med som konstnär. Det är oftast jag som drar paralleller till mitt arbete och refererar till saker om det sker. Annars är det helt på studentens spelplan.
(Professor I, 18 september 2001).

Vad händer sedan när du har kommit dithän att du tror att du vet någonting om studenten? Vad är det då som tar vid?

–*Ofta brukar ju något speciellt verk eller datorn komma fram, ibland frågeställningar. Så man sitter där och tittar båda två och studenten berättar kanske lite mer. Jag brukar hålla på ett tag så att jag känner att jag verkligen har ganska mycket på fötterna när vi börjar prata om vad som skulle kunna göras eller när jag kritiserar, framförallt om jag ska vara lite hård eller väldigt negativ. Sedan börjar jag fördjupa det här jag ser och slutligen kan jag prata om hur man skulle kunna förbättra det. Idag gör jag ju så att jag ifrågasätter från olika synvinklar: »Vad vill du säga med det här?«, »Det här kan se ut som det här och det här eller det här« och »Så här tas det av mig som kommer in ny och ser det här«, »Nånstans har du inte preciserat det här riktigt« och »Vad vill du?«. Så jag går in från den här väldigt lugna dialogen, där jag får det här berättat, till en många gånger kreativ dialog. Sen är det lite beroende på studenten om de är lite mer pratiga. Men till slut kommer jag till att jag blir kanske mer handgriplig, och även om jag inte gjort det, till och med börjar måla. Och så börjar de pröva själva och då är vi ju med båda två: »Ja, men dra upp det lite till. Nej, det är för stort, det ska vara mindre«. Vi är liksom båda två inne i verket.*

(Professor II, 24 februari 2006).

Vilken syn på kunskap bär du själv med in i ateljésamtalet?

–*Att det är möjligt, att det är meningsfullt, att konsten är möjlig, att det går att kommunicera, att det går att berätta något, att det går att vara meningsfull. Det kanske är självklart, men inte på en konstskola. Alltså de frågorna är ju ständigt närvarande och då på ett väldigt grundläggande, ofta på ett existentiellt plan. Det är ju extremt viktigt att komma till den punkten att man tror på att det går att göra ett livsprojekt, och det är ju någonting som skolan har som ambition att få till stånd. Att »tro«... jag kan inte kalla det för någonting annat, därför att den är spekulativ samtidigt, det går inte att säga till någon att tro på nåt, utan det är ju någonting man kommer fram till, det är en erfarenhet. Det är ju också ett förhållande till kunskap, givetvis.*

(Professor I, 10 oktober 2001).

Appendix IV

Medgivande till deltagande i studien

The Background and Aim of my Dissertation – Orientation:

- With regard to doctoral student Christian Wideberg's thesis project at the Faculty of Fine, Applied and Performing Arts, at the University of Gothenburg and at the joint faculty research programme at the *Centre for Educational Science and Teacher Research*. The project is attached to the *Valand School of Fine Art*.
- The main aim of this dissertation is address the learning contents of the master's programmes in Fine Art at Swedish universities, with a particular focus on the studio talk/studio critique.
- Interviews and observations may be included in this thesis project.
- These may also be recorded and transcribed. They will be handled as research material in accordance with the Swedish Research Council's rules for good research ethics. All material will be treated confidentially and anonymously.
- The public defence of this thesis will preliminarily be held at the University of Gothenburg during the spring of 2011.

Consent:

I have studied the contents of this orientation regarding the background and aim of Christian Wideberg's dissertation. I would like to take part in this study and agree to my contribution being used in the future, in accordance with the above conditions. I personally decide if and when I want to stop taking part.

Date _____ Place _____

Signature of
Participator: _____

Name in capitals
of Participator: _____

Signature of
Doctoral student: _____

Name in capitals
Doctoral student: _____

ArtMonitor

Doktorsavhandlingar utgivna vid konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan.

Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (design)

Paper-Composite Porcelain.

Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design.

Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (musikalisk gestaltning)
Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.
Med et tillegg om registreringspraksis
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007
ISBN: 978-91-975911-6-4
5. Maria Bania (musikalisk gestaltning)
“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-7-1
6. Svein Erik Tandberg (musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0
8. Otto von Busch (design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4
9. Magali Ljungar Chapelon (digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll.
En studie om musikundervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5
11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning.
Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9
13. Harald Stenström (musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6
14. Ragnhild Sandberg Jurström (musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar.
En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3
15. David Crawford (digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6
16. Kajsa G Eriksson (design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7
17. Henric Benesch (design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1
18. Olle Zandén (musikpedagogik)
Samtal om samspel.
Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8
19. Magnus Bårtås (fri konst)
You Told Me – work stories and video essays / verkberättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik.
Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

Tidskriften ArtMonitor:

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 1, 2007

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2007

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

Konstens plats /The Place of Art

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 2, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

Frictions

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 3, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-9-5

Talkin' Loud and Sayin' Something – Four perspectives on artistic research

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 4, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mika Hannula

Art Monitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-3-1

The Politics of Magma – A research report on artistic interventions in post political society

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 5, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mats Rosengren

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-4-8

There will always be those that slam on the brakes & say this is wrong...

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 6, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977758-3-0

Musikens plats

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 7, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-0-6

ArtText

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 8, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-1-3

Passionen för det reala: nya rum

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 9, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-1-3

Distribution: www.konst.gu.se/artmonitor

