



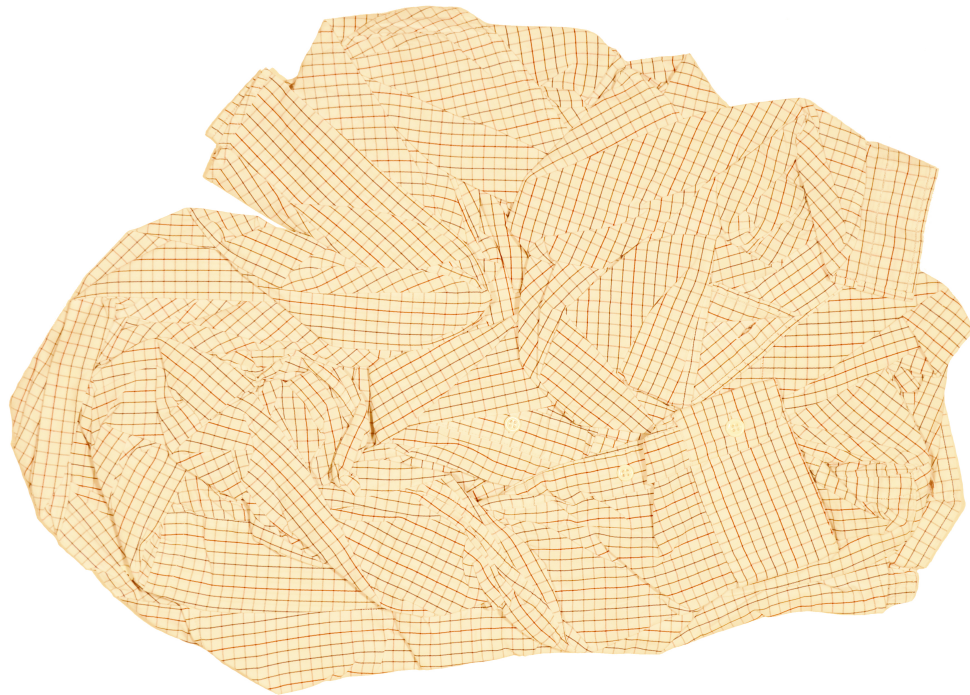
GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

DEN OFRIA VILJAN

- En autoetnografisk studie om konstnärligt kunskapande och rum för blivanden

Camilla Johansson



Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA462 Examensarbete i ämnesdidaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT16-2930-001-PDA462

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA462 Examensarbete i ämnesdidaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Silwa Claesson
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	VT16-2930-001-PDA462
Nyckelord:	bilddidaktik, didaktik, konst, kunskapande, tillblivelse, auto-affektiv metod, intra-aktion, autoetnografi, tillit utan grund, arbetsmarknadspoliskt ungdomsprojekt, rhizomatiskt tänkande, visuospatialt tänkande, didaktiskt gehör, efterskalv av det levda,

The objective of this autoethnographic study is to formulate didactic approaches where space for the learners own thoughts and actions can be created. The study aims at increasing the understanding of the potential effect of arts in the knowledge-producing process.

A social constructionistic theory was applied in order to reveal accustomed structures to facilitate change. And in the instances the social constructionistic theory proved insufficient, e.g. in connection to the relational reasonings, I was inspired by a post-constructionist perspective since the relational dimension includes all living creatures and all the materiality that they are surrounded by and where all these part represent active agents in different intra-active actions.

The autoethnographic method is a narrative method and it's represented by two memory reconstructions from artistic and explorative works that were done with a group of youths within a project. The autoethnographic narratives were then examined through two artistic performative actions with an auto-affective method. Parts of free flow writings conducted shortly after the performances have been used in the study as a auto-affective narrative. These parts reveal structures and areas where the didactics could be advanced in relation to the objective of the study.

Via theories about will, becoming, spatiality, art, thinking and knowledge production the study proposes a shift from a focus on methods to the teachers didactic position and presents an example on how this could be achieved. The study also clarifies the possibility of arts to have an impact in the society and in the knowledge-producing process. Based on these parts a didactic position which promotes the learners thinking and actions has been hammered out.

Tackelitack!

De viktigaste personerna för den här studiens tillblivelse är de ungdomar och kollegor jag arbetat tillsammans med under det projekt som utgör den här berättelsens utgångspunkt och som gjort att jag lärt mig så mycket, särskilt om mig själv. Ni gav mig ovärderliga erfarenheter som fick mig att ifrågasätta och vidareutveckla.

Tack till Silwa Claesson som på kort varsel ställt upp som handledare och både väglett och gett motstånd då det behövts. Extra tack för din snabba återkoppling mot slutet när tiden blev trång.

Tack också till mina barn Kiam, Tuva och Neo samt Christian Kleinhenz, Katti Lundh, Susanne Westerberg, Tarja Karlsson Häikiö och Feiwei Kupferberg som informellt stöttat, samtalat, handlett och hejat på under skrivandet.

Slutligen sänder jag en tanke till Bengt Lindgren som var med i inledningen av den här resan, vars intensiva lyssnande och gedigna intresse för kluriga resonemang jag saknar så. Jag blev färdig för sent och du gick bort för tidigt.

Tjing*

Innehållsförteckning

1 Prolog	6
<i>Fonden</i>	6
<i>Syften och frågor</i>	7
<i>Material och metod</i>	8
Material.....	8
Etiska överväganden.....	9
Autoetnografisk och auto-affektiv metod.....	9
<i>Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar</i>	16
Viljan.....	16
Blivandet.....	18
Rummet.....	21
Konsten.....	23
Tänkandet.....	25
Kunskapandet.....	27
Rollerna.....	28
Studiens didaktiska inplacering.....	30
2 Polyfonisk monolog	35
<i>De empiriska tillväxtpunkterna</i>	35
Autoetnografiskt narrativ 1.....	37
<i>Iscensättningar, positioneringar, mod, tankekartor och trevande relationer</i>	37
Tisdag 14 april 2009.....	37
Torsdag 16 april 2009.....	39
Torsdag 23 april 2009.....	41
Tisdag 7 maj 2009.....	42
Tisdag 19 maj 2009.....	44
Tisdag 28 maj 2009.....	45
Tisdag 2 juni 2009.....	46
Auto-affektivt narrativ 1 – Cyklingen, januari 2015.....	49
Autoetnografiskt narrativ 2.....	52
<i>Växande, nötning, möten och veckningar i tiden</i>	52
Tisdag 4 maj 2010.....	52
Fredag 7 maj 2010.....	53
Tisdag 11 maj 2010.....	55
Tisdag 18 maj 2010.....	57
Tisdag 25 maj 2010.....	58
Torsdag 27 maj 2010.....	60
Fredag 11 juni 2010.....	60
Auto-affektivt narrativ 2 – Strykningen.....	62
3 Monologisk polyfoni	65
<i>Didaktiken, konsten och viljan</i>	66
Det relationella rummet.....	66
Det visuella rummet.....	68
Det narrativa rummet.....	70
Det stödjande rummet.....	72
Det utmanande rummet.....	76
Det konstnärligt kunskapande rummet.....	79
<i>Den ofria viljan</i>	85
4 Epilog	87
5 Referenser	89

Figurförteckning

Figur 1.....	s.12
Figur 2.....	s.30
Figur 3.....	s.31
Figur 4.....	s.32
Figur 5.....	s.74
Figur 6.....	s.75
Figur 7.....	s.76



1 Prolog

Fonden

Som konstnär och lärare i slöjd och bild har jag haft anställningar och uppdrag inom många typer av utbildningssammanhang med konstnärlig inriktning; på museum, i arbetsmarknadsprojekt, i grundskolan, på gymnasiet och vid universitetet. Jag har genom dessa erfarenheter kommit att intressera mig för frågor rörande styrning i förhållande till egen tanke och handling i utbildningssammanhang både på ett allmändidaktiskt plan men främst inom fältet bilddidaktik. Funderingarna kring dessa frågor växlar hela tiden mening och perspektiv. Ibland rör det sig om hur jag som lärare ställer frågor, ibland om hur en bilduppgift skall formuleras för att ge utrymme för varje individs emancipation i den kunskapande processen och andra gånger om hur ämnet står i relation till andra ämnen. Ofta ger dessa tankar även upphov till reflektion över hela det system i vilket bilddidaktiken ingår: ämneskonceptioner, ämneshierarkier, skolan, kommunen, utbildningspolitiken, samhället, världen, universum.

I detta arbete behandlar jag frågor rörande den lärandes utrymme för egen tanke och handling med utgångspunkt i mina erfarenheter från ett arbetsmarknadspolitiskt metodutvecklingsprojekt där jag var anställd som konstnär under åren 2009-2011. Målgruppen var unga vuxna som saknade sysselsättning eller var på väg att avbryta sina studier vid gymnasiet. Projektet syftade till att vara motivationshöjande och kunskapande genom konstnärliga processer och målet var att ungdomarna som deltog skulle återta sina studier eller komma i arbete. Idén till projektet föddes ur ett samtal mellan arbetsmarknadsavdelning och gymnasieskola där parterna försökte hitta gemensamma vägar att utföra kommunens uppföljningsansvar. Uppföljningsansvaret innebär att kommunen har skyldighet att kontakta alla personer mellan 16-20 år som varken studerar eller arbetar och erbjuda dem en meningsfull sysselsättning. Samarbetet formulerades så att det skulle verka förebyggande och direktverkande genom att det vände sig både till unga som saknade sysselsättning och de som var inskrivna i gymnasieskolan men av olika anledningar inte fullföljde det som förväntades av dem i sammanhanget. I verksamheten skulle ungdomarna erbjudas ett ”pausrum” med plats för utveckling.

Det var en mångfacetterad verksamhet som hade intentionen att möta upp ungdomen där den befinner sig men ändå ville utmana och utöka deltagarnas individuella och gemensamma referensramar. Konsten hade en betydande roll och genomsyrade stora delar av verksamheten. Genom konstnärliga arbeten skapades möjlighet att kunskapa kring samhället, världen och den egna identiteten. Konstens roll var framskriven att erbjuda deltagarna en vidgad språkkompetens (Liberg 2007) samt verka motivationshöjande och perspektivvidgande. Deltagarna hade möjlighet att göra praktik, prova på olika fritidsaktiviteter samt gå på studiebesök och föreläsningar utifrån egna intressen. Verksamheten skulle också fungera som ett tryggt och fast punkt. Deltagare och personal åt gemensam frukost varje morgon, tittade på nyheter ihop och lagade mat tillsammans. Arbetet föll väl ut och efter projektperiodens slut övergick därför projektet i reguljär verksamhet.

De förutsättningar projektiden vilade på gav mig som konstnär och lärare en kontext som var fri från några av de ramfaktorer lärare i skolan, inklusive jag själv, brukar uppge som de största hindren till att skapa situationer för kunskapande som ger utrymme för den lärandes egen tanke och handling; tidsbrist, ekonomiska begränsningar och bedömningsaspekter. Trots att jag nu fick denna didaktiska frihet uppstod i själva interaktionen mellan mig och gruppen ungefär samma slags didaktiska svårigheter som i den vanliga skolkontexten. Det tvingade mig att titta på andra faktorerens möjliga inverkan men också på hur jag arbetar och förhåller mig didaktiskt i förhållande till intention och mål. Det är dessa tankar och erfarenheter jag genom denna autoetnografiska studie har försökt förstå och säga något om.

Syften och frågor

Det är många arbetsmarknadspolitiska projekt som formuleras med ett konstnärligt innehåll. Det visar på en tilltro till konsten som medel att arbeta för människor i svåra situationer eller utanförskap. I planen för den arbetsmarknadspolitiska åtgärd jag verkade inom fanns formuleringar som vittnar om att även detta projekt haft en sådan tilltro. Verksamheten skulle leda till att ungdomen formulerade en konstruktiv framtid baserad på egen vilja, bland annat genom det konstnärliga arbetet. Inom projektet hade jag, i relation till de flesta andra sammanhang jag verkat inom, stark ekonomi och rikt med tid. Verksamheten var dessutom inte betyggrundande. Här, tänkte jag, fanns förutsättningar att skapa en miljö för kunskapande med utrymme för den lärandes eget tänkande och handling. En miljö där alla

parter är delaktiga och fyller sammanhanget med mening. Men i många avseenden möttes jag av ungefär samma slags svårigheter gällande ungdomarnas initiativ till egen tanke och handling som i tidigare utbildningskontexter vilket gjorde att jag behövde hitta nya sätt att ta mig an både rollen och rummet i den didaktiska handlingen.

Genom att rekonstruera och därigenom virtuellt återuppleva mina minnen av två perioder från dessa tre år och knyta dem till olika teoribildningar är syftet med studien att öka förståelsen för vad som väcker vilja hos den lärande och jag vill primärt försöka hitta möjliga svar på två frågor:

1) Hur kan jag som lärare arbeta för att gynna en didaktik som ger utrymme för den lärandes eget tänkande och handling?

2) Kan konstnärligt arbete i sig självt bidra till att väcka vilja hos den lärande?

Jag kommer genom detta arbete benämna mig själv som lärare även om jag främst var anställd i projektet som konstnär. Detta gör jag för att alla som arbetar med att leda kunskapande processer i utbildningskontexter, oavsett om de till yrket primärt är konstnärer, utövar en form av lärarskap. Min förhoppning är att min studie kan vara till hjälp för andra som sysslar med kunskapande mot skilda målgrupper, på olika sätt och inom varierande kontexter att hitta sätt att formulera sig och reflektera kring sina didaktiska val.

Material och metod

Material

Det autoetnografiska narrativet i den här studien består av två minnesrekonstruktioner av konstnärliga arbeten som genomförts tillsammans med ungdomsgruppen samt två texter baserade på en auto-affektiv konstnärlig handling. Minnesrekonstruktionerna är framskrivna med bloggdokumentation, fältanteckningar och fotografier från den aktuella perioden som hjälp för minnet. Dessutom har jag som underlag för dessa framskrivningar projektplanen för verksamheten samt en extern utvärdering som gjordes i samband med att projektet avslutades och övergick i reguljär verksamhet.

Etiska överväganden

Jag har genomgående försökt hålla denna text fri från att gå in i enskilda ungdomars agerande och jag gör genom studien inte anspråk på att berätta om hur någon av ungdomarna tänkt eller känt i de olika situationer som återges. Studien utgår från ett berättande som är framskrivet så som jag minns och tolkat olika situationer i syfte att belysa punkter i mitt lärarskap som gett upphov till didaktiska problematiker och utveckling. Detta försöker jag vara tydlig med genom hela mitt sätt att förhålla mig till material, metod, teori samt i vilken form jag väljer skriva fram arbetet som helhet. Jag har därav heller inte aktivt sökt samtycke hos den totala grupp personer som deltagit under den tre år långa projektperioden men de som varit delaktiga i projektet har haft kännedom om att jag gör studien. Jag har också träffat och intervjuat både ungdomar och personal för att få med mig fler tankar, perspektiv och röster in i arbetet. Intervjuerna finns dock inte med som empiri då studien senare kom att begränsas till att enbart titta på lärarens, mitt eget, agerande i förhållande till de situationer som uppstod. Intervjuerna har dock haft betydelse för den minnesprocess som rekonstruktionerna av de autoetnografiska narrativen inneburit.

I arbetet anges inte benämningen av det arbetsmarknadspolitiska projekt som materialet samlats in i samband med. Då personer avses i texten anges dessa som en initial på förnamnet. Endast ett parti i berättandet är av den art att det handlar om en specifik ungdom och denna person har gett sitt samtycke. I övrigt har jag försökt uppehålla berättandet kring min egen didaktiska profession.

Autoetnografisk och auto-affektiv metod

Med avsikt att besvara de syften och frågor som vägleder detta arbete har jag valt en autoetnografisk metod vilket är en metod som har en narrativ karaktär (Ellingson, L., & Ellis, C. 2008). Mitt berättande blir till störst del synligt i de minnesrekonstruktioner och affektiva handlingar som i arbetet sammantaget omnämns som *Polyfonisk monolog*. Arbetet utgörs alltså av mina reflektioner kring de egna erfarenheterna av en kontext där jag varit anställd som konstnär att leda kunskapande processer genom konstnärligt arbete och därmed också haft rollen som lärare. Kort sagt en studie där forskaren utgör underlag för den egna forskningen vilket också är kännetecknande för en autoetnografi (Ellingson, L., & Ellis, C. 2008). En autoetnografisk studie är enligt Ellis ett socialkonstruktivistiskt projekt som avvisar dikotoma beskrivningar mellan objekt och subjekt (Ellingson, L., & Ellis, C. 2008). Oviljan att polarisera syns på många vis i sättet autoetnografen förhåller sig till sitt arbete. Hen menar bland annat att det inte går att skilja forskaren från det beforskade och ser därför inga hinder i att utgå från den egna upplevelsen av ett fall så länge det görs så transparent och autentiskt som möjligt och underbyggs med hjälp av teorier och filosofiska resonemang

(Adams, T.E., Holman Jones, S.L. & Ellis, C. 2015). Socialkonstruktionismen är ett brett perspektiv som har sina rötter i fenomenologin och har associerats till postmodernism, kritisk teori och hermeneutik (Alvesson & Sköldberg 2008).

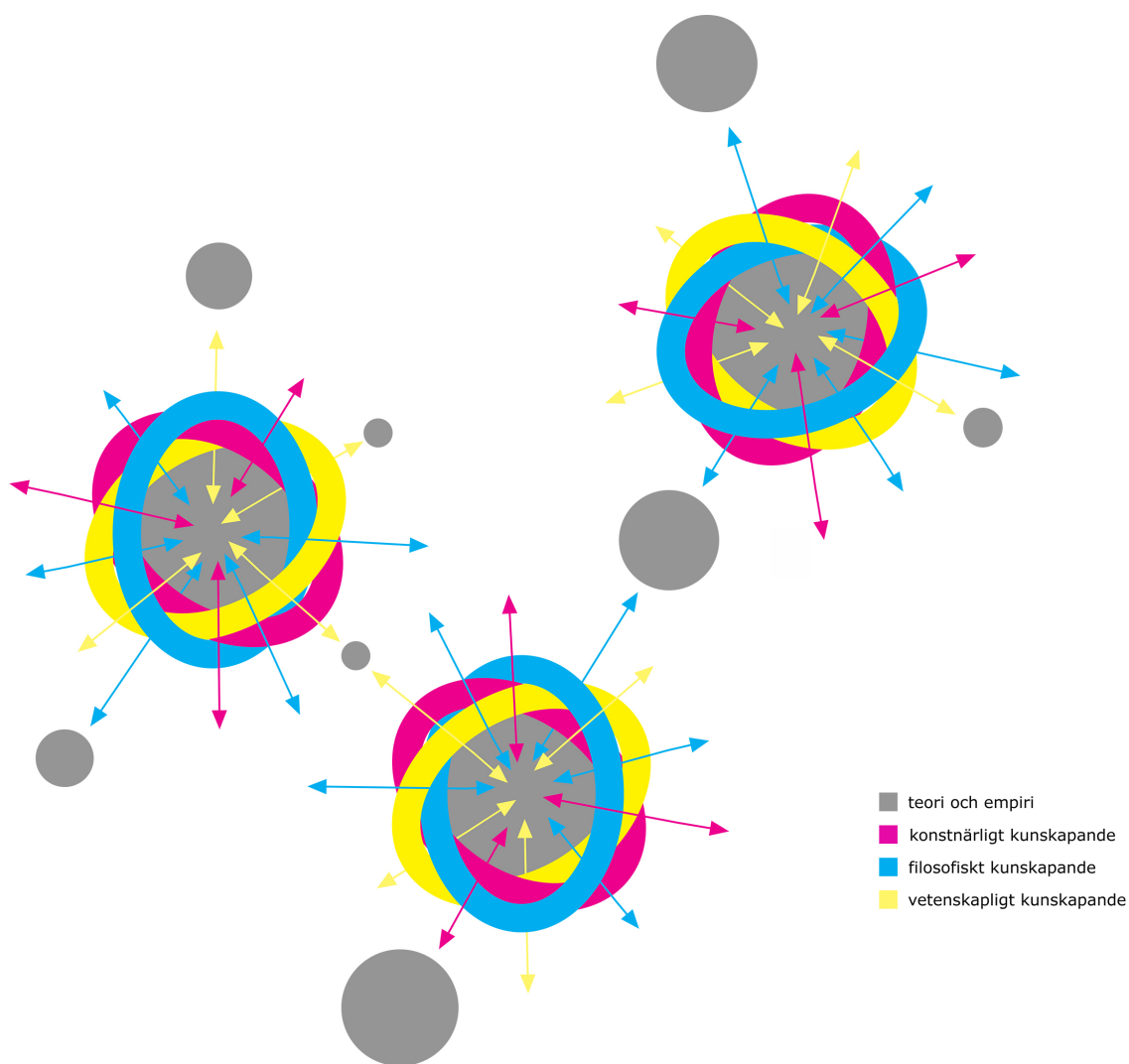
Genom sitt arbete ifrågasätter ofta autoetnografen ett polariserat och slentrianmässigt förhållningssätt och vill visa på andra sätt att tänka. Jag startade i detta konstruktionistiska perspektiv i min analys av hur olika roller och iscensättningar påverkar förutsättningarna för kunskapandet men upptäckte snart att det trots sin vidd blev för trångt att verka inom i fråga om det relationella. Jag behövde ett perspektiv som även innefattar och belyser min medvetenhet om hur det relationella omfattar mer än det mellanmänniska. Jag har därför, inte övergått men väl inspirerats av teorier från ett postkonstruktionistiskt perspektiv. Postkonstruktionismen adderar till det mellanmänniska relationella även de ting och den miljö vi är del av. Det relationella utvidgas på så sätt till att omfatta alla objekt som verkar i världen och universum. Detta ger också en förskjutning av begreppet *inter-aktivitet* som syftar till det mellanmänniska mot begreppet *intra-aktivitet* (Lenz Taguchi 2009) som innefattar alla relationella samband mellan livsväsen och kontext. Jag kommer därför som en av flera teoretiska tillväxtpunkter, som återfinns i mitt teoriavsnitt, ta avstamp i Lenz Taguchis intra-aktiva pedagogik (2009). Den epistemologiska och ontologiska grunden för denna pedagogik utgår från att världen och universum är en komplex blandning av skillnader som alla är sammanflätade och har samma betydelse för världens och universums helhet. Denna syn på varat vilar på immanens snarare än transcendens. Den syn som vilar på immanens ger att alla hierarkier planas ut och att alla delar av helheten intra-agerar med varandra utan att en del är överlägsen en annan. Det blir viktigt ur detta perspektiv att utgå från både *materialitet* och *diskurs* (Lenz Taguchi 2009). Intra-aktioner utgörs av en sammanflätad tvåsamhet mellan dessa två.

Vi blir alltså till genom varandra i en ständigt pågående process. Det blir därför svårt att fullt ut skilja subjekt från subjekt och därmed också svårt att hävda när, i vem och av vem en kunskap har blivit till. En medvetenhet kring detta har jag försökt synliggöra i mitt arbete genom min strävan att göra flera röster gällande, försöket landar lätt i en cirkelrörelse som på sätt och vis utplånar sitt eget påstående så fort det får fatt i sig självt. Genom att jag vid sidan av de egna didaktiska reflektionerna, innehållsbeskrivningarna och fältanteckningarna använder delar av utvärderingar som gjorts där ungdomarnas och kollegornas röster blir synliga samt knyter dem till mina minnesrekonstruktioner vill jag

skapa en flerstämmighet, en polyfoni. Problematiken subjekt-subjekt synliggör jag i mitt arbete genom att rubricera resultatavsnittet som ”Polyfonisk monolog” och diskussionsavsnittet som ”Monologisk polyfoni”. I resultatavsnittet är det i huvudsak min röst som hörs. *Jag* återberättar *min* förståelse av en händelse *jag själv* ingått i. På så sätt utgör avsnittet en monolog. Intentionen i att uttala detta är att påvisa min medvetenhet om att den position och utblick jag har kan skilja sig från någon annans trots att jag innerligt försöker ta hänsyn till flera röster samt bära med mig erfarenheter av olika sätt att se på och tolka de här händelserna, det som skett i dem och mellan oss som verkat där. Denna transparens talar dock direkt för sin egen motsägelse. Allt jag tänker eller skriver tillhör fler än mig själv. Det är alltså på samma gång ett samtal skapat av alla de livsväsen jag tangerat och miljöer jag ingått i. Motsägelsen ger en *polyfonisk monolog*. På samma vis, fast omvänt, ser resonemanget ut kring rubriceringen av diskussionsavsnittet, *Monologisk polyfoni*. Där låter jag fler röster bli gällande genom refererat berättande och teoriansknytning. Intentionen är att grunda och motivera samt problematisera olika resonemang kring de minnesrekonstruktioner som återgetts. Att skapa en polyfoni kring det sagda. Men även denna intention bygger på en direkt motsättning. Det är mitt berättande som utgör grunden och det är mitt urval av vilka röster som inkluderas och vilka som exkluderas. På så vis blir det en form av monologisk polyfoni. Då autoetnografen söker resonans snarare än generaliserbarhet (Ellis 2008) utgörs här resonansen både i de röster som tillsammans med min utgör berättelsen och den resonans som denna texts möte med dig som läsare väcker.

Den divergens som autoetnografen utgör ger inte sällan att flera sätt att undersöka görs gällande i forskningen. Autoetnografens ovilja att polarisera och föra dikotoma resonemang återfinns inte bara i förhållandet till forskaren och det beforskade utan även i omöjligheten att göra uppdelningar mellan produkt och process samt mellan konst och vetenskap (Adams, T.E., Holman Jones, S.L. & Ellis, C. 2015). I detta arbete går att urskilja tre samverkande komponenter i det utforskande arbetet; konsten, vetenskapen och filosofin. Det är, menar jag, omöjligt att helt identifiera när det ena eller det andra är gällande då de inte verkar jämsides utan snarare tillsammans i en sammanflätad process. För att ändå beskriva vad dessa tre tillför var för sig använder jag mig av Deleuze och Guattaris (1994, 2010) definitioner. De skriver fram hur det konstnärliga, vetenskapliga och filosofiska utgör tre olika sätt att närma sig det okända i en kunskapande process. Genom vetenskaplighet beskrivs den empiriska verkligheten med hjälp av funktioner och modeller, filosofiskt arbete grundar

sig i att formulera samband och skapa begrepp och det konstnärliga utforskandet skapar percepter och affekter. I fråga om vad dessa tre tillför forskningen i form av kreativitet menar Deleuze och Guattari (2015) att de har ett horisontellt förhållande till varandra (S. Wallenstein i Deleuze, G. Guattari, F. 2010). Wallenstein menar att Deleuze och Guattari genom sina resonemang och försök att stabilisera vetenskapens, konstens och filosofins karaktär hela tiden hamnar i ett överskridande mellan dem. Han föreslår en tolkning som innebär att gränsdragningarna endast upprättats för att kunna överskridas (S. Wallenstein i Deleuze, G. Guattari, F. 2010. S.192). Detta förhållningssätt till konsten, vetenskapen och filosofin som å ena sidan distinkt åtskilda men å andra sidan helt överlappade, tillsammansverkande och oskiljaktiga, som en och samma, ligger till grund för hur jag ser på mitt undersökande arbete. Ett jämlikt och kollaborativt förhållande mellan det vetenskapliga, det konstnärliga och det filosofiska ligger således också till grund för min epistemologiska hållning, både i det didaktiska förhållningssättet och i det egna utforskandet av detta. Begreppen vetenskapligt, konstnärligt och filosofiskt är här helt skilda från yrkesutövaren; vetenskapsmannen, konstnären och filosofen. Enligt mitt resonemang handlar det alltså inte om en beskrivning av vad som ryms inom de olika yrkesgruppernas arbetsuppgifter. Konsten, vetenskapen och filosofin skall snarare ses som olika sätt att ta sig an det som avses undersökas och sägas något om. Med utgångspunkt ur det jag ovan skrivit fram kan vi se att en naturvetare oftast använder sig av alla dessa tre, så också en filosof, en lärare, eller en konstnär.



Figur 1

Tankeskiss. Här; tre individer i intra-aktion med varandra och/eller kontexten.

För det här arbetet används dessa tre på följande sätt. Med hjälp av ett vetenskapligt angreppssätt underbygger jag i mitt arbete resonemangen genom granskning och referenser, jag hittar modeller att beskriva och ordna kunskapen så att den blir greppbar. Med ett filosofiskt angreppssätt resonerar jag mig fram genom begreppsligheter, funderar över dess förhållande till varandra, formulerar nya eller omformulerar befintliga där det behövs. Jag använder mig av konstens percept och affekt genom att iscensätta tillfälliga rum där jag låter teori möta empiri i en konstnärlig handling. Iscensättningen görs utifrån ett koncept formulerat med utgångspunkt ur en problematik det autoetnografiska materialet

väckt. Den konstnärliga handlingen har funktionen av att öppna upp och synliggöra nya tillväxtpunkter för arbetet genom att affektera. Denna metod har jag kommit att benämna som *auto-affektiv metod* och jag använder den här som en del i autoetnografen.

Det är på inget vis något nytt men väl ganska ovanligt att använda konstbaserade metoder för forskning kring olika utbildningssammanhang (*art-based educational research*). Cahnmann-Taylor och Siegesmund (2008) redogör för hur det gjorts av flera forskare och genom olika typer av konstnärliga arbetsformer. 1997 introducerade Barone en metod som suddade ut gränserna mellan konst och vetenskap genom sin text *Complementary Methods for Research in Education* som till störst del behandlade olika former av litterär gestaltning som metod inom vetenskapande kring utbildning (Cahnmann-Taylor & Siegesmund 2008). Det konstnärligt litterära gestaltandet tillför arbetet virtuella världar och tvetydighet vilket kan vidga förståelsen av den komplexitet arbetet innebär. Det har också visat sig främja ett empatiskt deltagande kring det/dem arbetet avser beforska (Cahnmann-Taylor & Siegesmund 2008). Autoetnografen är sprungen ur denna form av utsuddning av gränser mellan olika discipliner och används därför ofta som metodteoretisk grund för konstbaserad forskning inom utbildningsvetenskap. Autoetnografen är alltså i sig självt en metod som närmar sig en sammanblandning av konstnärlig forskning och vetenskap. Det gränsöverskridande och känslan av att verka i ett mellanrum beskrivs av Irwin som utmärkande för den konstnärliga forskningen inom utbildningsvetenskapen (Cahnmann-Taylor & Siegesmund 2008). Hon refererar till Deleuze och Guattari, vars teorier till stor del ligger till grund även för detta arbete¹, och liknar arbetets teoretiska struktur vid ett rhizomatiskt rotsystem som har flera tillväxtpunkter och som sammanflätar många olika praktiker; forskning, undervisning och konstnärligt arbete. Rhizomet opererar genom variationer och ger upphov till mutationer som är något nytt. Flera benämningar på konstnärlig forskning inom skolkontexten anges och härleds genom Cahnmann-Taylor och Siegesmunds (2008) antologi; *scholARTistry, a/r/tography, poetic anthropology* och *narrative story-telling*.

Den auto-affektiva metoden jag använder här både behandlar och genererar empiri. Metoden har jag formulerat som en vidareutveckling av den metod för konstnärligt kunskapande inom det utbildningsvetenskapliga fältet som började ta form genom mitt examensarbete på lärarutbildningen 2008 (Wu (nu Johansson) 2008). Med utgångspunkt i

¹ Se *Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar*

Deleuzes och Guattaris (1994, 2010) teori om konstens och konstnärens förmåga att skapa percepter och affekter vilka kan ge oss en annan blick, som kan få oss att inte bara kunna inta ett annat perspektiv utan istället uppgå i det² samt min egen användning av konstnärlig iscensättning som verktyg för kunskapande har jag formulerat en teori för en *auto-affektiv metod*. Affekter kan skapas genom verk som Deleuze och Guattari beskriver som block av förnimmelser. Dessa block av förnimmelser påverkar oss att kunna se något på ett nytt eller omvänt sätt³ (Deleuze & Guattari 2010). I mitt examensarbete från bildlärarutbildningen, *Kunskapande genom konstskapande*, iscensatte jag ett rum för konstnärlig handling med intention att reflektera kring den egna identitetens tillblivelse i relation till kunskapande och sanningssyn. Här följer ett textavsnitt från examensarbetet:

Genom att projicera min egen skugga mot väggen inledde jag ett försök att fånga min egen kontur. Inte i själva handlingen utan i de tankar som uppstod ur den. Under arbetet fick jag tid att tänka. Vem är jag? Men framför allt vad vill jag? Jag funderade över det kommande året och framtiden. Jag slogs också av hur teckningen på väggen helt oplanerat knöt samman det tidigare arbetet. Jag associerade i tanken till Platons sanningsteori om konsten som en skugga av den mänskliga världen. Jag såg också kopplingar till vetenskapens arbetsätt där man försöker se sakers samband och fånga undersökningsobjektets form. Detta i ett samhälle i ständig förändring. Det är svårt att fånga sig själv i rörelse. Om det som blev produkten av detta arbete, en väggmålning och en dokumentation i stilla och rörliga bilder, kommunicerar det jag tänker det vet jag faktiskt inte. Jag är inte heller säker på om jag tycker att det spelar någon roll. Inte just den här gången. Den produkt jag istället väljer att fokusera är den immateriella, alltså den självinsikt som gestaltungsprocessen fört med sig. (Wu (nu Johansson) 2008, s.26).

Denna handling var alltså från början avsedd att ge något annat än det som senare visade sig vara dess viktigaste funktion. Intentionen var att skapa ett rum för reflektion kring identitetsskapande genom att iscensätta en metafor som visuell representation för det avsedda. I det rum som blev till genererades mer än det först tänkta. Den kroppsliga, perceptiva handlingen i kombination med den avskildhet och utrymme för tänkande som iscensättningen erbjöd mig gav upphov till affekter som utgjorde överbrygningar mellan det redan erfarna och det ännu inte tänkta vilket kan sägas korrelera med den process Deleuze och Guattari (2015) beskriver som *tillblivelse*, Arendt (2004) beskriver som *blivande* och Biestas (2006) *bli till*. Närmare beskrivning och förankring av dessa begrepp görs i underrubriken *Blivandet i Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar*.

² Se vidare under *Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar*.

³ Se vidare under *Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar*.

De två performanceverk jag utfört i samband med framskrivningarna av de två konstnärligt undersökande arbetena som utförts ihop med ungdomarna som utgör det *autoetnografiska narrativet* i detta arbete har främst gett upphov till en ökad förståelse för min och ungdomarnas tillsammansexistens med varandra och hur den kontext där vi ingår formas av diskursiva koder. Inte bara det rum där vi verkat tillsammans utan även den samhällsstruktur vi är del av. Både *cyklingen* och *strykningen*, som i arbetet utgörs av texter formulerade utifrån flödesskrivning utförd i direkt anslutning till var och en av de två autoetnografiska minnesrekonstruktionerna, iscensattes genom noga vald scenografi, tydligt formulerat manus och en konkret rollbeskrivning utifrån den problemformulering som var och en av minnesrekonstruktionerna väckte. Dessa benämns i texten som auto-affektiva narrativ. Den auto-affektiva och den autoetnografiska metoden kan alltså sägas utgöra var sitt narrativ i en gemensam och sammanflätad berättelse.

Teoretiska tillväxtpunkter och avgränsningar

Viljan

Att vara lärare är att verka inom ett system. Det kan vara av intresse att fundera över vad detta system gör med oss; läraren, den lärande och den kunskapande kontext vi är en del av. Vi behöver veta något om förutsättningarna för vårt samspel. Den lärande i detta arbete representeras av både ungdomarna och mig själv. Ungdomarna som av olika anledningar inte vill eller kan delta i det system för arbete och utbildning som samhället hittills erbjudit och jag - som också är lärare - som vill säga något om den egna rollen i detta sammanhang - rollen som innebär att få ungdomarna att vilja ingå - men också hitta vägar att själv vilja vara kvar i eller förändra det system jag verkar inom. Därav behöver jag teorier att luta mig emot som rör människan och viljan i förhållande till samhället. Efter en, för detta arbete, ofruktosam vända in i psykologin och olika motivationsteorier hittar jag ut igen och landar i Arendts filosofiska resonemang om frihet som i sin förklaring också ger en definition av viljan.

Arendt inleder kapitlet "Vad är frihet" med att påstå att begreppet frihet är odefinierbart.

Att ställa frågan "Vad är frihet?" ser ut att vara ett hopplöst företag. Det är som om uråldriga motsägelser och antinomier låg och väntade på att tvinga in tankarna i logiska omöjliga dilemman, så att det – beroende på vilket av dilemmats horn man klänger sig fast vid – blir lika omöjligt att bilda sig

en föreställning om friheten eller dess motsats som det är att förverkliga begreppet fyrkantig cirkel (Arendt 2004, s157).

Hon menar vidare att svårigheten att definiera människans frihet har att göra med att vi alltid ingår i olika orsakssammanhang och att det fria egot aldrig framträder otvetydigt i fenomenvärlden. Det gör att det inte kan fastställas teoretiskt. Det är inte axiomt. När det kommer till politik uppträder vi människor dock som om frihet fanns och var självklar. Detta antagande ligger sedan till grund för lagstiftning, beslut och omdömen. Det är här menar Arendt som det blir problematiskt och det är här som jag tycker att kopplingen mellan hennes teori och utbildning blir intressant.

Utbildning och arbetsmarknadspolitik har som mål att ge den deltagande målgruppen möjlighet att kunskapa och att utvecklas så att de kan bli fria att göra egna viljebaserade val, att nå emancipation. Ändå finns där alltid en vilja även från samhällets sida. Att få den deltagande att vilja ingå i detta gemensamma sammanhang. Arendt menar att så fort vi börjar reflektera över en handling som vi antar har utförts under frihet hamnar vi i ett orsakssamband mellan den inre motivationen och den princip som styr yttervärlden vilket gör friheten omöjlig (Arendt 2004, s.158). Samtidigt är det denna strävan till frihet som håller politiken vid liv och som får oss att fortsatt vilja ingå i ett politiskt system. Utan begreppet frihet skulle det politiska livet vara meningslöst menar hon. *Viljan* är något som finns inom oss, i varje persons hjärta, och har egentligen inte per automatik en sammankoppling med frihet (Arendt 2004).

Viljan har makt att befälla och diktera handlandet som i sin tur inspireras av *motiv* och *principer* (Arendt 2004). Motiven kommer inifrån och påverkas av principerna som kommer utifrån. Ett motiv kan till exempel bestå i en personlig begränsning eller styrka medan en princip kan vara heder, misstro, eller någon dygd. En handling kan påverkas av ett redan utstakat mål som intellektet uppfattat innan viljan vill handlingen. Då påkallar intellektet viljan som måste till för att handlingen skall bli utförd. Så länge handlandet är dikterat av intellektets vägledning och eller viljans diktat kan den aldrig betraktas som fri. Det är i själva handlandet som den inspirerande principen visar sig och en princip kan endast leva kvar så länge handlingen upprepas.

Närhelst sådana principer aktualiseras uppenbarar sig friheten eller dess motsats i världen. Att friheten uppenbarar sig och principerna manifesteras sammanfaller med utförandet av handlingen. Människor

är fria - inte att förväxla med att de fått frihetens gåva – så länge de handlar, varken förr eller senare. Att vara fri och att handla är en och samma sak (Arendt 2004, s.166).

Vi är alltså genom vårt *handlande* fria men handlingarna kan aldrig göras under endast viljans påverkan. Vi *är* fria men vi *äger* inte friheten, vi bär den inte inom oss. Så tolkar jag Arendts resonemang.

Det är bara när ”jag-vill” och ”jag-kan” sammanfaller som frihet kan uppstå. Arendt härleder upptäckten av viljan till när kristendomen låter Paulus uttrycka ”Viljan finns hos mig men inte förmågan att göra det som är rätt”. Det var, menar hon, när viljans oförmågor blev synliga som viljan i sig upptäcktes. Det ger också att viljan kan sägas vara tudelad. Viljan är samtidigt både fri och ofri. I varandet med vetskapen om denna tudelning och viljans makt att förtrycka sig själv har människan mer och mer kommit att sätta likhetstecken mellan frihet och vilja vilket fått allvarliga konsekvenser för den politiska teorin menar Arendt. Enligt Arendt är *jag-vill* slav under jaget och gör därmed att det blir åtskilt från *jag-tänker*.

Friheten blev ett problem både för politiken och filosofin då den började ses som något individen behövde ha självständigt ägande till. Alltså när den frikopplades från handlandet och sammanslutningen med den andre. Det var då som den också kom att bli något som var oberoende av andra och till slut skulle vinna över dem. Biesta (2014) menar också att det finns en problematik i att per automatik sammankoppla frihetsbegreppet med utbildning. Utbildning och lärande kan generera emancipation men emancipation behöver inte heller lärandet för att uppstå. När jag nämner *emancipation*, frihet och vilja i mitt arbete menar jag inte att det krävs lärande och utbildning för emancipation. Jag behandlar frågor om emancipation *inom* utbildningssystemet. I det kunskapande blivandet.

Blivandet

För att kunna ta sig an teorier om blivande behöver vi först vara på det klara med den mest grundläggande förutsättningen för allt lärande. Att ha tillit till situationen. Biesta (2006) menar att inget kunskapande någonsin kan komma till stånd om den lärande inte först är införstådd med att processen innebär okända aspekter. Att ge sig in i en kunskapandeprocess innebär därmed alltid en risk. Den lärande behöver kunna visa *tillit utan grund* (Biesta 2006). Först när den lärande har denna tillit kan kunskapande komma till stånd.

Projektet som denna studie behandlar formulerades med en kunskapssyn som bär starka influenser från bildningstraditionen. I mitt utforskande av kunskapandet och blivande framstår det därför som möjligt att aktualisera tankar från pedagoger som Dewey (2004, Forsell 2001), Freinet (Forsell 2011), Key (Ambjörnsson, R 2012), Montessori (Signert 2000), Malaguzzi (Häikiö 2007, Forsell 2011) och Steiner (Forsell 2001, Pihlgren 2010). Alla har de på olika sätt varit aktiva i att belysa barn- och ungdomsperspektivet samt förespråkat individens eget utforskande. Samtliga av dem hävdade också vikten av att genom utbildningen upprätthålla och utveckla ett demokratiskt samhälle vilket vi kan anta är en målsättning även för ett arbetsmarknadspolitiskt projekt jag verkat inom. Men jag är för mitt undersökande mer intresserad av att veta något om drivkraften bakom lärande ur den lärandes perspektiv, oavsett barn eller vuxen och söker mig därför till filosofin.

Arendt värnar likt de tidigare nämnda tänkarna om utbildningssystemet som en väg till ett demokratiskt samhälle. Hon menar att all uppfostran och utbildning måste utgå från en idé om *blivande* som vilar på något ingen ännu vet hur det ser ut. Det är, menar hon, inte fruktsamt att som lärare agera som om den redan har kännedom om det nya och därigenom inta en diktatorisk hållning till den som skall lära vilken borde vara dess like (Arendt 2004). När det gäller utbildning och hur vi riktar oss mot de unga menar Arendt därför att vi måste ta ansvar både för att bekanta den lärande med det i denna värld den är en främling inför men också värna om det nya den unga bär med sig som aldrig förut varit i världen så att det inte ”krossas av världens ålder” (Arendt 2004).

Läraren står här inför en viktig och svår balans mellan att företräda världen men inte ta den ifrån den lärande. Arendt menar att just därför måste uppfostran vara konserverande vilket kan tolkas som en motsättning. Men hon menar att vi måste se och ta tillvara det nya och hjälpa till att föra det in i en gammal värld. Alltså hjälpa till att konservera även det nya. I denna hållning till det nya kan läraren inte göra som förr och endast förlita sig på det som varit. Det är viktigt menar Arendt att skilja på uppfostran och undervisning. Det går inte att uppfostra utan att samtidigt undervisa men det är fullt möjligt att undervisa utan att uppfostra och det är i detta skillnaden ligger. Hon hänvisar till nataliteten som en grund för hur vi bör förhålla oss till lärandet. Det faktum att vi alla föds in i något redan existerande och att varje födelse är världens sätt att förnya sig. Hon menar att det avgörs i vårt sätt att förhålla oss till de unga om vi älskar världen tillräckligt mycket för att klara av att både ta ansvar för den och tillåta den att förnya sig genom de ungas ankomst.

Biestas (2006) resonemang går att haka i Arendts. Han har också inspirerats av henne. Han föreslår att vi byter perspektiv i vår syn på vad ett lärande är. Många teorier för lärande som haft starkt fäste inom vår utbildningstradition har en kunskapssyn som utgår från att lärande är en process som innebär att kunskap förflyttas från en omgivning till en individ, kunskap beskrivs som något individen förvärvar och därefter äger. Resonemanget betyder att individen i och med lärprocessen äger mer och mer kunskap. Att det är mängden som är målet. Biesta ber oss se lärandet på ett annat sätt; som en reaktion med ett gensvar. Istället för att prata om lärandet i förvärvstermer kan vi se den som en ”reaktion på en störning”. Störningen löser upp det vi tidigare var och tvingar oss att reorganisera och återintegrera. Lärandet är ”en reaktion på det som är annorlunda och olikt, på det som utmanar, irriterar eller rentav stör oss, inte som förvärvet av något vi vill äga.” Skillnaden i synsätt är att vi istället för att se lärandet som ett förvärv ser det som ett gensvar. *Störning - gensvar*. Vi utökar inte vårt kunskapsägande utan ”blir till”. Även Atkinson (2015) utgår från ett resonemang kring blivande i sin artikel *The adventure of pedagogy, learning and the not-known*. Han utgår från Deleuze och Guattaris teorier vilka jag också kommer använda för mitt arbete.

Jag gör nu därför en förflyttning från Arendts *blivande* och Biestas *att bli till* till Deleuzes och Guattaris *tillblivelse* vilken jag redan nämnt i metodavsnittet. Deleuze och Guattari ger oss nämligen ytterligare visuell förståelse av blivandet. De förklarar verbet *bli* genom att först förklara vad det inte är; det är inte inrättandet av motsvarande förhållanden, det är inte att imitera, det är inte att identifiera sig med, inte att jämföra, framträda, vara eller producera. Allt blivande är tvärt om något nytt som aldrig tidigare varit. Blivandets process definieras också först genom att förklara vad den inte är; den är inte linjär, sker inte i släktled, den är inte som ett släktträd förgrenad. Den är rhizomatisk. *Att bli är ett rhizom* (Deleuze & Guattari, 2015 s.360). *Rhizom* är beteckningen för vissa växters rotsystem. Dessa breder ut sig horisontellt i multipla riktningar och har flera tillväxtpunkter. Varje blivande är bara en linje mellan två mångfalder och det är i den tunna linjen jaget finns. Jaget lutar sig mot en mångfald som fortsätter i en annan mångfald som *bearbetar och tänjer ut jaget inifrån* (Deleuze och Guattari, 1980, 2015 s.374-375). Varje individ är en oändlig mångfald och naturen är i sin helhet en fullkomligt individuerad mångfald av mångfalder. Vi är på samma gång *delar* och *ett*. Delarna utgörs av alla delar vi består av, av oss som helhet samt av alla delar vi är del av. Vi är på samma gång immanens och univocitet. En oändlighet av

modifikationer som tillsammans utgör delar av ett och samma livsplan. Det som utgör jaget gränsar till det som utgör allt det omgivande. Denna gräns kan sägas vara ett plan, som två sidor av ett ark eller ett tyg vilka hela tiden viks över varandra och gör att subjektet och världen oavbrutet verkar i varandra. Det är ”denna vridning” som ”bildar *vecket* av världen och själen” (Deleuze 2004, s.65). Jag återkommer kort till teorin om vecket längre fram i samband med min presentation av teoretiska tillväxtpunkter för resonemang kring visuospatialt tänkande och tidsförståelse.

Varje del i denna mångfald kan var och en ha en blivande-linje. Varje blivande-linje utgör en fiber. Fibrerna omvandlas genom varandra, driver varandra och blir till nya blivanden (Deleuze och Guattari, 1980, 2015 s.407). Teorin om blivandet/tillblivelsen förklaras på åtskilliga sidor genom ett flertal berättelser och berättare. Ur olika perspektiv och med olika tyngdpunkt, djup och bredd. Men för mitt berättande räcker den här grundläggande förklaringen; dels av definitionen men också av vilken ontologisk grund teorin vilar på. Lenz Taguchis intra-aktiva relationssyn utgår också från den immanens som Deleuze och Guattaris teorier vilar på och jag återkommer till detta under rubriken *Rollerna*.

För att i mötet med den lärande, i kontexten för kunskapandet och med medlen för kunskapande kunna iscensätta det rum som blir mest gynnsamt för målet behöver läraren kunna fundera över och besluta om det didaktiska *huret* på ett sätt som tar hänsyn, inte bara till målet utan till kontexten och alla som verkar inom den. Att bekanta sig med viljan och blivandet är ett sätt att komma närmare en förståelse av oss som verkar i sammanhanget. Att få förståelse för rummet och materialiteten, i flera bemärkelser, är ett sätt att identifiera våra förutsättningar. Dessa tillsammans behövs för att kunna säga något om hur vi kan tänka för att de som i utbildningssyfte befinner sig i rummet skall ges möjlighet att nå de uppsatta målen för verksamheten.

Rummet

I resonemangen kring rummet kommer jag åter att använda mig av Deleuze och Guattaris begreppsvärld. De ger oss en metaforisk förklaring till hur vi kan se på olika typer av styrning som jag här kopplar till rummet för kunskapandet. De beskriver två olika rum, ett räfflat och ett slätt, som ger oss helt olika möjligheter till handling. Eller snarare *gör* något med oss. *Räfflade rum* är reglerade och *släta rum* fria. Deleuze och Guattaris förklarar det räfflade rummet som riktat, standardiserat och att det utgörs av egenskaper. Det släta rummet är

däremot oriktat, oregelbundet och utgörs av affekter. I det släta är du nomadisk och i det räfflade är du bosatt (Deleuze & Guattari 1980, 2015). Sådär långt förklarar som två ytterligheter. Men som alltid med begrepp som kan verka dikotoma i förhållande till varandra är de i allra högsta grad samverkande och det är omöjligt för dem att helt och hållet vara bara sig självt. På samma vis som Arendt förklarar att viljan inte upptäcktes förrän dess impotens blev synlig så skulle vi inte kunna identifiera det räfflade om vi inte hade det plana. De olika strukturerna; eller snarare strukturen och icke-strukturen verkar alltid samtidigt men i olika grad, de olika graderna av räffling/släthet kan också verka på olika plan och det är detta, menar jag, som blir intressant i fråga om didaktiska operationer.

Rummen existerar enbart genom att de går upp i varandra och blandas. En ständig process av översättningar mellan dem pågår; de vecklas in och ut ur varandra. Dessa blandningar utgörs av en asymmetri. Med asymmetri menar Deleuze och Guattari att processerna inte uppstår genom logiska samband. Det släta kan gå mot räfflat och tvärt om genom högst olika rörelser (Deleuze & Guattari 2015). Det pågår alltså en samling samtida processer. Graden av räffling och släthet inverkar på oss samt hur vi handlar mellan varandra och i kontexten. Det släta rummet erbjuder blivande. Det är där vi är resande och tänkande. Det räfflade rummet är utbildande. Det är det räfflade som ger oss samband och struktur, där behöver vi vara lyssnande.

Om Deleuze och Guattari fokuserar sin teori om kontexten för blivande på det immateriella rummets karaktär och Arendt på betydelsen av lärarens förhållningssätt i förhållande till hur de lärande tillåts bli till så tar Biestas teori tydligare utgångspunkt ur den fysiska kontexten. Han formulerar en teori om det *timliga rummets* betydelse för blivandet och menar att arkitekturen måste vara utformad med tanke på att det som skall pågå där inte är att betrakta som beständigt eller fast (Biesta 2006). Till Biestas teori om det timliga rummet kopplar jag också Lenz Taguchis tankar om materialitetens *agens* för de relationer som uppstår. Lenz Taguchis, Arendts, Biestas och Deleuze och Guattaris resonemang utgör därför tillsammans underlag för en teori om tillblivelse som tar hänsyn till hela den iscensättning ett utbildningssammanhang består av. För att ytterligare ringa in denna helhet behöver vi nu ta en titt på det innehållsliga. Vilket i detta arbete primärt är konsten.

Konsten

De som utvecklade projektet hade stor tillit i fråga om konstens förmåga att vidga perspektiv, stärka identitet, öka språklig förmåga samt ge ungdomen möjligheten att kunskapa om sig själv och den värld den är del av. Därav fick konsten spela en viktig roll i verksamheten som helhet. Det finns till och med en formulering i projektplanen som beskriver en önskan om konsten som motivationshöjare. Därför behöver vi för det här arbetet också veta något om konstens effekter och påverkansmöjligheter.

Bamfords granskning av undervisning och resultat i USA:s delstater visar att de stater som har ett utbildningssystem med få konstnärliga inslag uppvisar sämre resultat än de delstater som satsar på konstnärlig och kreativ verksamhet i skolan (Bamford 2006). På uppdrag av UNESCO har hon analyserat sammanlagt 170 länders utbildningssystem och svaret är entydigt. Konstnärligt lärande och kreativa processer stärker inte bara lärandet inom ämnet utan även i andra ämnen. Men att arbeta med konstens material och tekniker ger inte per automatik ett konstnärligt och kreativt kunskapande. Det handlar också om *hur* vi arbetar vilket är just vad detta arbete fokuserar. Hansson Stenhammar (2015) påvisar i sin studie att många estetiska skolkontexter inte alls ägnar sig åt den typ av kunskapande som tillskrivs de konstnärliga metodernas positiva verkningar. I själva verket är formerna strikta, enkelriktade och instrumentella. Om jag använder Deleuze och Guattaris begreppsapparat så skulle vi kunna benämna dessa kontexter som hårt räfflade. Stenhammar påvisar i sin avhandling en avestetisering av skolan.

Konstens egenskaper av att få oss att se saker annorlunda och att ta oss med på resor där vi på förväg inte vet målet har beskrivits av många forskare och filosofer; Arnheim (1974), Austring och Sörensen (2006), Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004). Konsten har också en stark ställning i Deleuze och Guattaris teorier. Som jag redan i samband med mitt metodavsnitt beskrivit menar de att konsten har förmåga att påverka oss genom *percepter* och *affekter*. Under föregående rubrik, *Rummet*, får vi också veta att affekterna endast kan uppstå i de släta rummen. Rummen där vi tillåts arbeta nära och utan bestämda mål, där vi är undersökande och upptäckande, där vi är nomader. Men vad är en affekt?

Affekten är tillsammans med perceptet en del av det som utgör förnimmelblock av ett verks påverkan på oss (Mattsson, H. & Wallenstein, S. (red.) 2010). Dessa block blir bevarande och gör att ett verk kan finnas med oss och leva vidare även efter

att det upphört eller dess artefakt inte längre finns till. Perceptet utgör upplevelsen av en varseblivning och affekten är den som via varseblivningen genom affektion får oss att gå från ett sinnestillstånd till ett annat. Perceptet är *människans ickemänskliga landskap* och affekten är *människans ickemänskliga blivanden*. Du kan inte bli affekterad utan att också bli förvandlad, en affektion ger en tillblivelse. I affekten går vi upp i något så mycket att vi inte längre kan skilja oss från detta något, vi hamnar i en zon av obestämmdhet. Genom att ett verk får oss att se något inifrån eller från fler perspektiv och på så sätt får oss att omvärdera det vi trodde oss veta har verket affekterat oss. Den konst som skapar affekter vill något mer än att bara beskriva det vi tar för sant, den vill utmana det för givet tagna. Affekten kan sägas vara det släta rummets abstrakta linje. ”Konsten - en abstrakt maskin” (Deleuze & Guattari 2015). Förnimmelseblocket av affekter och percepter ersätter de varseblivningar, affektioner och uppfattningar vi bär med oss. Det utgörs av ”förnimmelsernas språk eller det främmande språket i språket”. Verket aktualiserar inte denna händelse utan förkroppsligar den; ”ger den en kropp, ett liv, ett universum” (Mattsson, H. & Wallenstein, S. (red.) 2010).

Ty affekten är ju varken en personlig känsla eller en egenskap. Den är verkställandet av flockens makt som retar upp jaget och får det att vackla. (Deleuze och Guattari 2015, s.362)

Det finns alltså både forskning och teorier som på olika sätt belyser hur konsten har inverkan på vårt varande och blivande i världen. Den öppnar upp för oss att bli till och att förstå den värld vi är del av men också att medskapa den. Men hur fungerar den som verktyg för politiken att vilja nå sina mål?

I utredningen *Understanding the value of arts & culture –The AHRC Cultural Value Project* har Crossick och Kasynska (2016) undersökt utfallet av hur olika kulturprojekt som skapas med intentionen att berika till exempel utsatta och marginaliserade grupper och ekonomiskt svagare områden för att se hur väl dessa projekt uppfyller intentionen. Rapporten baseras på en vetenskaplig genomgång av 70 artiklar, workshops och gruppsamtal. De påvisar att konstens värde nästan alltid mäts utifrån frågor om ekonomisk vinst och att vi därigenom kan missa hur kultursatsningar ibland slår fel i fråga om människors väl. Som exempel ges när en kommun bygger ett kulturhus i ett utsatt område för att berika för dem som bor där men istället bidrar till gentrifiering. Rapporten slår också hål på en del föreställningar kring konst och lärande som till exempel att musicerande bidrar till högre matematisk förståelse. Empirisk forskning kan inte visa några sådana samband. Det är lätt att tro att rapporten vill göra gällande att konsten inte alls har den positiva inverkan som

vi tror. Istället menar författarna att samhället bör utvärdera kultursatsningar genom att göra humanvetenskapliga undersökningar där brukarnas upplevelse av konstens effekter fokuseras. Den typen av undersökningar visar ofta på hur konst och konstnärlig verksamhet ökar välbefinnandet hos både utövare och mottagare. På så vis kan vi få syn på de verkliga vinsterna eftersom det är just människors upplevelser som är viktiga för sammanhanget. Vi kan därigenom också börja utforma projekt så att de inte slår fel mot utsatta grupper. De efterlyser alltså en förskjutning från kvantitativa till kvalitativa utvärderingar. Men författarna gör också en annan poäng; konsten är oförutsägbar och därav svår att använda sig av i fråga om att nå vissa bestämda mål. Vi kan se resultat av hur konsten påverkat först efter att vi utsatts för den ändå efterlyses det alltid en analys av effekter och resultat redan i ansökningsstadiet för ett kulturprojekt. Detta gör att konsten instrumentalisternas och resultatet blir att dess verkliga användning går förlorad. De efterlyser genom detta också en förskjutning i förhållningssätt till konsten och dess värde.

Konsten gör alltså, trots att det är svårt att använda den som ett direktverkande bot för problem som uppstår i samhället, i enlighet med genomgångna teorier och forskning, att vi får syn på oss själva i världen och att vi lär oss inom andra ämnen än de som direkt går att koppla till konstnärligt utövande. Den får oss att tänka annorlunda och nytt. Vi behöver för det här arbetet därför även ha med oss teoribildning kring tänkandet.

Tänkandet

Enligt Arendt är, som vi tidigare nämnt, *jag-vill* slav under jaget och gör att det blir åtskilt från *jag-tänker*. Precis som viljan är tanken tudelad och kan resonera med sig självt. Det är också, precis som viljan, en del av jaget men föremålet för dess verksamhet kretsar inte kring jaget utan behandlar istället omvärlden (Arendt 2004). Vi har också nämnt att de släta rummen är ett rum där eget tänkandet blir möjligt.

Under min tid tillsammans med ungdomarna kom jag att erfara att tänkandet ofta behövde få hjälp via det visuella. Om konstens effekter genom det släta rummet hjälper oss att abstrahera det konkreta, det vi tror är konkret, för att få oss att nå nya förståelser så behöver vi ibland också hjälp för den omvända processen. Att konkretisera det abstrakta genom räffling. Ett sätt att räffla förståelser av något till exempel kunskap, sammanhang eller tankar är att försöka skapa visuella representationer av detta något. Inom till exempel naturvetenskaperna används visualiserande metoder för att förstå och tänka kring olika teorier

och begrepp och inom samhällsvetenskaperna används visuella representationer för att synliggöra strukturer och besvara frågor rörande allt från var en smitthärd kan ha sitt centrum till hur relationer i en grupp ser ut (Aspers, Fuehrer & Árni 2004). Men vi behöver för kunskapandet inte bara visualiseringar av olika samband för att förstå, vi behöver också lära oss att själva tänka kring abstraktioners samband och rumslighet med hjälp av bilder, ett slags *visuospatialt tänkande*. Detta kan göras genom både två- och tredimensionellt, digitalt och analogt modellerande. Men vad i kunskapandet är detta undersökande bra för? Wu och Shah (2004) har inom sitt kunskapsfält, kemi, jämfört forskningsresultat från undersökningar där samband mellan visuospatial träning och förmågan att lösa problem hos kemistudenter har studerats. Deras sammanställning visar att det i flera fall har gått att påvisa en korrelation mellan uppövandet av visuospatial förmåga och ökad grad av problemlösningskompetens samt förståelse inom ämnet. Men de hittade också undersökningar där inte dessa samband gått att urskilja. De ser däremot att det finns ett tydligt samband mellan graden av visuospatial förmåga och förmågan att transformera och översätta information. Tillsammans med ungdomarna arbetade jag med att visualisera både arbetsprocess och tid med hjälp av tankekartor och tidsrepresentationer. I ett senare skede förde jag samman dessa två för att kunna nå en bättre processbeskrivning som också ger en bild av *rhizomatiskt tänkande*. Detta ledde fram till en ny förståelse av tid som överensstämmer med den Johansson (2015) formulerar genom att koppla samman Deleuzes teori om veckningar och Serres näsduk som metafor för tid, *tidens veck*. Serres liknar tiden vid en skrynklig näsduk och utmanar på så sätt den mer vanliga uppfattningen om tiden som linjär. Olika punkter i tiden kan mötas och ge upphov till något nytt. Veckmetaforen har därigenom också betydelse för Deleuzes teori om tillblivelse (Johansson 2015). Hennes sammankoppling ger mig en tillväxtpunkt för att senare i arbetet förklara hur visualiseringen av process och tid utvecklades under projektets gång. Vilket i en förlängning också har betydelse för arbetets primära frågeställningar.

Vi har nu sett att det släta rummet erbjuder abstraktion medan det räfflade erbjuder konkretion. Vi kan också säga att det räfflade rummets processer utgörs av *konvergens* medan det släta rummet erbjuder tänkandet *divergens*. Divergens och konvergens som begrepp har teoretiskt aktiverats inom området för bilddidaktik främst via Lindströms fyrfältsmodell som är en deskription av olika estetiska lärandeformer som han identifierat genom studier av bildpedagogiska texter (Lindström (Vetenskapsrådet 2009), (Carlgren, M. & Eriksson, B.S. red. 2010). Lindström skriver fram olika karaktärer av estetiskt lärande.

Lärande OM, I, MED och GENOM estetik. Han har sedan ordnat dessa i en modell med flera läsriktningar och genom den beskrivit hur två av lärandeformerna, att lära ”om” och ”med” konst och design, har som mål att vara konvergenta medan de andra två, att lära ”i” och ”genom” konst och design, har som mål att erbjuda divergens. Ett divergent tänkande innebär att svaren och målen inte på förhand är definierade, det är förberett på det som ännu inte formulerats. Det konvergenta tänkandet däremot strävar mot något förutbestämt och redan känt. Att växelvis låta det räfflade tämja det släta och det släta lösa upp det räfflade ger utrymme för både förståelse och tillblivelse i den kunskapande processen.

Kunskapandet

Inledningsvis beskrev jag hur min intention med arbetet delvis är att formulera en didaktik som ger utrymme för den lärandes eget tänkande och handling. Vi har sett att tänkandet och nya handlingar är sammankopplat med det som flera filosofer definierar som tillblivelser. Med hjälp av Deleuze och Guattaris räfflade och släta rum har vi fått metaforer som visualiserar i vilka kontexter dessa tillblivelser kan äga rum. Biesta (2006) poängterar att lärande består av både uppmärksamhet och gensvar. Arendt menar att läraren behöver vara ansvarsfull både vad gäller förmedling och utrymme för tanken om det som ännu inte blivit till (Arendt 2004).

Kunskap som begrepp innefattar aspekter av både fakta, förståelse färdighet och förtrogenhet (Carlgren 2012). Carlgren menar att dessa fyra inte får ses som skilda delar som framträder i ett hierarkiskt förhållande i vilken många ställer teori som bas för att sedan bygga på med förståelse, färdighet och sist förtrogenhet. Hon menar istället att dessa är samverkande och förhåller sig horisontellt till varandra. Jag använder mig i mitt arbete av begreppet kunskapande istället för lärande för att dess betydelse mer precist överensstämmer med vilka slags processer som avses i mina resonemang. Begreppet *kunskapande* innehåller två ord, kunskap och skapande. Ordet skapande betyder att bringa till existens ur formlöst tillstånd⁴. Om vi tänker oss att ordet kunskapande är en sammansättning och överlappning av orden *kunskap* och *skapande* innebär det att vi får en betydelse som kan definieras som både att lära om den

⁴ *skapa* verb ~de ~t, i perf. part. ibl. *skapt*

ORDLED: *skap-ar*

SUBST.: **skapande; skapelse**

bringa till existens ur formlöst tillstånd e.d.; vanl. med avs. på ngt stort el. betydelsefullt etc.
Nationalencyklopedin, skapa. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se> (hämtad 2016-07-29)

värld vi ingår i men också att tillföra något till den genom tillblivelse. En kunskapare är enligt Nationalencyklopedin någon som spejar och enligt Svensk etymologisk ordbok kommer ordet av tyskans kundschafter och betyder ungefär någon som skaffar sig kännedom. Det är alltså en process som kräver uppmärksamhet och aktivt deltagande. I SOU1992:94 anges den kunskapande processen just som något som kräver aktivitet (Läroplanskommittén 1994). Det handlar om att utveckla förmågan att formulera problem och komma fram till underbyggda slutsatser. I rapporten skrivs kunskapandet fram som en verksamhet som skall omfatta såväl reproduktion som nyskapande. Den nyskapande aspekten beskrivs som att ge sig utanför ramarna och kunna överge tidigare förståelser till förmån för nya. Det gäller därför enligt vad som skrivs fram i SOU1992:94 att skapa utrymme för okonventionella tankar och handlingar. I dessa kunskapande processer, som kräver så mycket av oss lärare vad gäller medvetenhet om det relationella och intra-aktiva, blir det viktigt att fundera över vilka roller vi har och förväntas ha samt hur vi kan laborera med dessa för att bryta invanda mönster och förutfattade meningar i det gemensamma varat.

Rollerna

I den externa utvärdering som gjordes av projektet detta arbete tar sin utgångspunkt ur anger ungdomarna att bemötandet varit primärt viktigast för deras positiva inställning till att delta i verksamheten⁵. Vi kan därför anta att det relationella har stor betydelse för viljan att vilja delta och vara delaktig. Jag har också en tydlig inriktning på hur jag skall klara upp det relationella under min tid i verksamheten. Den autoetnografiske forskaren menar att vi allt för ofta tar olika kodningar av varandra för givna och de blir på så sätt osynliga för oss (Alvesson & Sköldberg 2008). Genom att belysa dem och visa på andra sätt att närma sig olika strukturer vill autoetnografen visa på hur vi kan förändra genom att handla annorlunda (Ellingson, L., & Ellis, C. 2008). Det postkonstruktionistiska perspektivet som mitt arbete till viss del inspirerats av kommer också att avspegla sig i mina resonemang kring rollerna då dess relationella teorier vilar på en utvidgning som innefattar även materialiteten som en aktör, *aktiv agent*, i rummet. Allt detta sammantaget gör att detta känns viktigt att ta upp det

⁵ Utdrag ur utvärderingsrapport gjord av Swedegroup Int'l Consultants AB: *En stor majoritet av den intervjuade gruppen (16 ungdomar) anser att de blivit bra eller mycket bra bemötta av X:s medarbetare. ... Ett bra bemötande är också en genomgående uppfattning från deltagarna i de öppna och mer spontana kommentarerna som fångats upp under intervjuerna. ... Bemötande torde vara en avgörande faktor till att deltagare ibland återkommer eller förlänger sin period hos X. Undersökningar gjorda av Ungdomsstyrelsen visar också att ett bra och respektfullt bemötande av ungdomen är av största vikt för att få till stånd en förändring eller att öka möjligheten till en positiv utveckling för ungdomen. Detta är "grundbulten" för att saker skall hända alldeles oavsett pedagogik och metod.*

relationella perspektivet i förhållande till det som utspelar sig i de autoetnografiska och auto-affektiva narrativ som utgör den polyfoniska monologen i arbetet.

Biesta resonerar kring relationerna då han via Arendt förklarar hur *intersubjektivitet* är en del av blivandet. Han menar att vi blir till som varelser först när vi befinner oss i en social situation. Med Lenz Taguchis (2009) teori sett när vi agerar med en annan aktiv agent som kan vara både subjekt eller materialitet. Denna syn korrelerar också med sociokulturell teori som menar att lärande sker i samspel mellan människor och mellan människor och verktyg, mediering, vilken till stor del genomsyrar de styrdokument som idag används inom det svenska skolsystemet (Säljö 2000). Genom att inta en ståndpunkt som innebär att vi inte tänker att vi är reproduktioner av en mänsklig ”urmodell” utan ständigt blir till ger det att ingen av oss någonsin kan bli exakt det en annan tidigare varit. Människan har då inte en på förhand bestämd identitet (Biesta 2006).

Genom att använda filosofen Buber (1990) förklarar Aspelin (2015) hur vi kan se lärarens relationskompetens ur ett tvådimensionellt perspektiv. Dels ur det sociala perspektivet som innebär att vi är individer och att vi agerar i förhållande *till* relationer. Det är med den kompetensen läraren arbetar så att säga ”från utsidan” med hjälp av metoder för att till exempel främja kommunikation, hantera konflikter eller stärka elevers självkänsla. Relationell kompetens är något annat. Den handlar om ett förhållningssätt *i* relationer. Här rör det sig alltså inte längre om metoder utan om förhållningssätt. Här möter läraren eleven ”från insidan” (Aspelin 2015). Aspelin (2013) benämner de olika dimensionerna som *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte*. Jag kommer i detta arbete referera till Aspelin och använder då begreppet didaktik snarare än pedagogik. Pedagogiken som begrepp innefattar både uppfostran och undervisning medan didaktiken primärt har fokus på undervisningen (Claesson 2009). Arendt (2004) menar att vi, när vi möter unga vuxna och vuxna behöver klä av oss rollen som uppfostrare. Hon säger att det är fullt möjligt att undervisa utan att uppfostra även om det omvända är omöjligt då det bara skulle ”förfalla till moraliskt-patetiskt prat”. Jag tänker att frågan om en uppfostrande eller en undervisande hållning hos lärare ofta skiljer sig åt och förekommer i båda former inom hela utbildningssystemet oavsett nivå. Om vi dessutom utökar det relationella med det postkonstruktionistiska perspektivets adderande förhållningssätt måste vi göra ytterligare en förflyttning; från Aspelins möte till intra-aktion, vilket i mitt arbete, mot bakgrund av tidigare framskrivning av pedagogik och didaktik, avgränsas till intra-aktiv didaktik. Trots denna förflyttning kommer jag ändå använda

Aspelins mellanmännsliga relationsteori med distinktionen mellan tillvägagångssätt och möte eftersom den dels formulerats utifrån resonemang som tangerar de övriga definitioner av tillblivelsebegreppet som detta arbete tar upp men också för att jag i viss mån kommer behandla specifikt mellanmännsliga möten. Ett pedagogiskt möte definieras av Aspelin som en situation där läraren agerar utan att ha en idé om vem den lärande är men inte heller om vem den själv är. Läraren ger utrymme både för den lärandes nuvarande belägenhet men också för att kunna bli någon/något annat. Båda dessa dimensioner behövs för god utbildning men Aspelin menar att fokus ofta ligger på att utveckla den relationskompetensen som verkar från utsidan och att lärare istället behöver bli bättre på att uppmärksamma den som verkar inifrån (Aspelin 2015). Den relationella kompetensen.

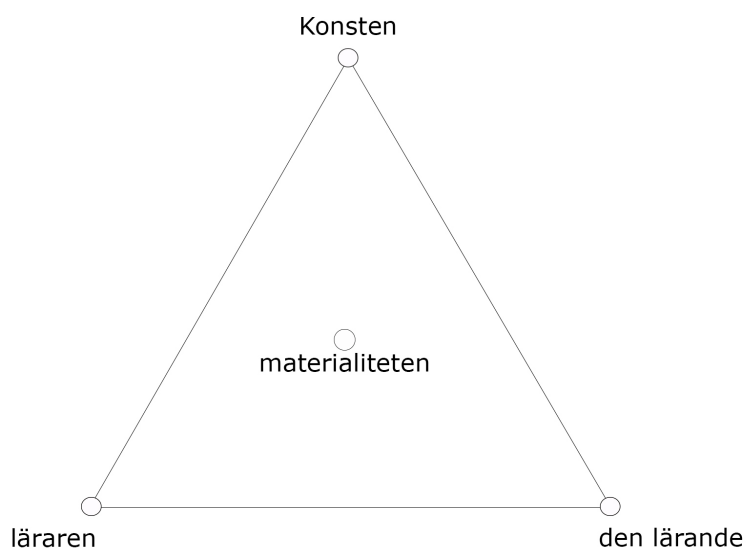
Det postkonstruktionistiska perspektivet ger oss dock en bredare syn på den divergens och komplexitet utbildning består i. Genom ett adderande förhållningssätt påvisar Lenz Taguchi (2009) hur även miljön och tingen inverkar på de kunskapande situationerna. Rummet, materialen och inventarierna har sedan länge haft betydelse för hur olika pedagogiska metoder och filosofier formulerats. Som exempel kan tas Montessori-pedagogiken med anpassning av rummet att tillmötesgå den lärandes perspektiv och Reggio Emilia-filosofin som riktat stort fokus på material och fysisk miljö och bland annat benämner undervisningsmiljön som ”den tredje pedagogen” (Häikiö 2007). Med Lenz Taguchis intra-aktiva pedagogik (2009) beskrivs miljön inte bara som något vi vistas i och påverkas av utan som en aktiv agent med vilken vi intra-agerar. Om Aspelin förflyttar oss till att inte verka utifrån utan *i* så tillför Lenz Taguchi ytterligare en aspekt; det är inte bara läraren och de lärande som agerar utan även allt det materiella. Inventarier, material och livsväsen är alla aktiva agenter i rummet. Sett på molekylnivå utgör även livsväsen materialitet.

Studiens didaktiska inplacering

Begreppet didaktik används inom skolundervisning och lärarutbildning i de flesta kontinentaleuropeiska länder. Trots detta är begreppet i det närmaste okänt i det engelska språket (Hopmann 2007). Didaktiken har en inriktning mot bildning och en övertygelse om vikten av att i undervisningssammanhang studera både ämnesinnehåll och meningsskapande samt att undervisningen och lärandet är två aktiviteter som vi behöver hitta ett samspel mellan för att uppnå de resultat som avses (Hopmann 2007). Vad som kan sägas om didaktiken som skiljer sig från andra utbildningstraditioner är att det finns en tydlig medvetenhet om att kunskapande är en aktivitet som inte bara tar hänsyn till innehåll och undervisning utan har

som sitt primära intresse att se på relationen elev-lärare-ämne i alla riktningar samt den kontext allt utspelar sig i. Ämnet och kontexten får i det här arbetet agens och omnämns som aktiva även om jag i första hand tittar på och försöker bredda förståelsen för just de mellanmänniska aktiviteterna och hur jag som pedagog kan samspela med rummet för att ge utrymme för den lärandes tänkande och handling som i en förlängning kan leda till emancipation och upplevelse av fri vilja inom och bortanför situationen.

Till skillnad från pedagogiken som ägnar sig åt både uppfostran och undervisning har didaktiken primärt fokus på undervisningen. Men dessa två är inte varandras motsatser. Didaktiken kan sägas vara den del av pedagogiken som fokuserar undervisningen i förhållande till elev, stoff och lärare och alla de frågor som uppstår i samspelet där emellan (Claesson 2009). För att visualisera det didaktiska innehållet brukar den *didaktiska triangeln* användas (Hopmann 2007, Claesson 2009). Triangelns hörn utgörs i sitt original av de tre samverkande komponenterna lärare, elev och lärostoff. Med utgångspunkt ur postkonstruktionismen gör jag här ett försök att utöka triangeln med en fjärde part, materialiteten. Den får sin placering i mitten av triangeln då den agerar aktiv agent i triangeln alla riktningar. Jag kommer, som jag tidigare nämnt, utifrån Lenz Taguchis intra-aktiva pedagogik göra en begreppslig avgränsning mot mitt syfte genom att istället använda begreppet *intra-aktiv didaktik*. Enligt den onto-epistemologiska grund som de intra-aktiva teorierna vilar på utgör allt materialitet, även vi som verkar i det kunskapande sammanhanget är materialitet och består av samma substans (Lenz Taguchi 2009). När vi pratar om de relationella i förhållande till olika kunskapande kontexter kan vi ändå, genom att förflytta oss från den molekylära nivån till det plan där våra syften rör sig, använda oss av dessa olika subjekt och försöka förstå hur de intra-agerar i den kunskapande processen. Modellen gör alltså inte anspråk på att beskriva den ontologiska hållningen utan vilka relationer som avses vara underlag för just det här arbetet.

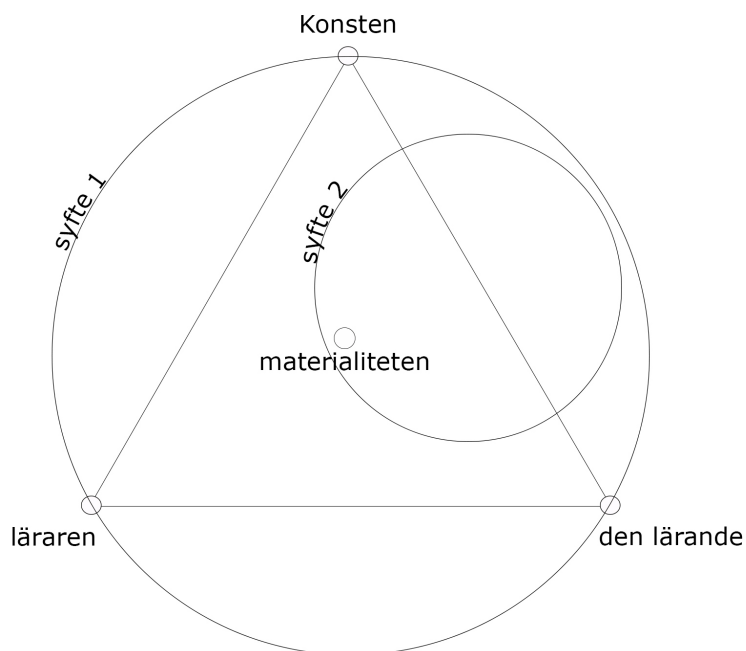


Figur 2

Den didaktiska triangeln med tillägg motsvarande en utvidgning mot relationell intra-aktion.

Jag kommer nu använda mig av triangeln för att visualisera hur mina frågeställningar förhåller sig i förhållande till triangelns fyra komponenter vilka jag har benämnt som konsten, läraren, den lärande och materialiteten. De syften som vägleder detta arbete gör gällande att det främst är förhållandet *den lärande - konsten* och *den lärande - läraren* som behandlas vilket alltid utgörs av flerriktade processer som även innefattar materialitet. I användningen av Deleuze och Guattaris begreppsvärld i fråga om relationen *den lärande - läraren* avgränsar jag mig till att prata om det mellanmännsliga trots att jag är medveten om att teorierna är applicerbara på intra-aktion mellan alla sorts väsen. Därför blir också Aspelins teori om den relationella pedagogiken med fokus på det mellanmännsliga användbar här vilket den annars kanske inte med samma självklarhet skulle ha varit. Jag nämner och diskuterar på flera ställen i den *Monologiska polyfonin* och den *Polyfoniska monologen* att rummet och materialet gör något med den lärande i den kunskapande processen men kommer stanna vid att dessa agenter har betydelse och inte fördjupa exakt hur. Då studiens utgångspunkt är lärarens agerande blir dessa diskussioner snarare kring hur jag kan använda rummet som en medarbetare i mitt sätt att iscensätta platser för kunskapande.

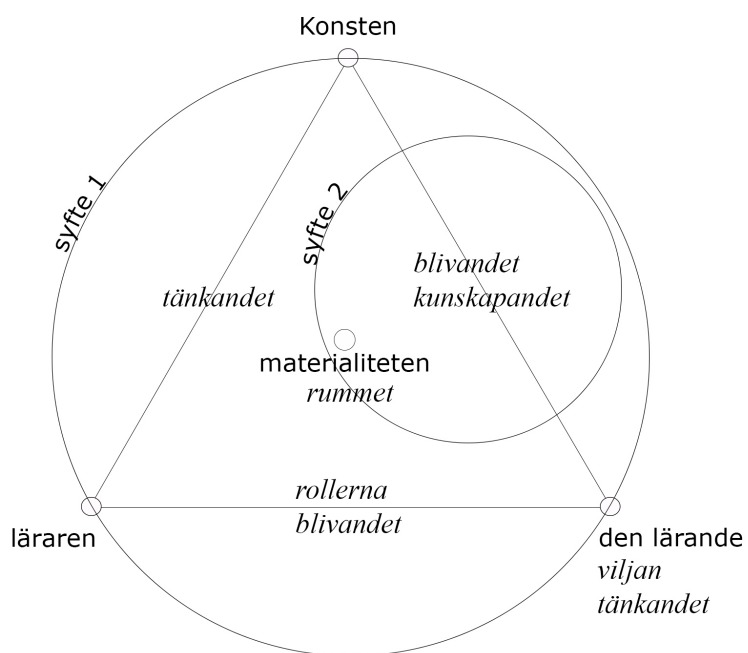
Det övergripande syftet som är att öka förståelse för vilja i förhållande till konstnärligt kunskapande och formulera didaktiska utgångspunkter för lärsituationer med syfte att ge utrymme för den lärandes egen tanke och handling kan sägas omfamna triangeln i sin helhet. Den fråga som behandlas där är: 1) *Hur kan jag som lärare arbeta för att gynna en didaktik som ger utrymme för den lärandes eget tänkande och handling?* Det andra syftet som är att öka förståelsen för om, och i så fall hur, konsten kan bidra till att väcka vilja opererar till störst del i området mellan den lärare, materialiteten och konsten och utgör arbetets andra frågeställning: 2) *Kan konstnärligt arbete i sig självt bidra till att väcka vilja hos den lärande?*



Figur 3

Visualisering över studiens syften i förhållande till den utvidgade didaktiska triangeln.

De rubriker utifrån vilka jag formulerat mina teoretiska tillväxtpunkter kan sägas utgöra det arbetet innehållsligt kommer behandla enligt den definition och avgränsning jag just redogjort för; *viljan, blivandet, rummet, konsten, tänkandet, kunskapandet, rollerna*. En inplacering av dessa i min triangel ger följande.



Figur 4

Studiens innehållsliga teman i förhållande till den utvidgade didaktiska triangeln och studiens syften.

De centrala begreppen för arbetet utgörs av de som gjorts kursiverade i de innehållsliga teman som behandlas i den teoretiska översikten; *vilja, motiv och principer, emancipation, handlande, blivande, tillblivelse, tillit utan grund, störning - gensvar, rhizom, räfflade rum, släta rum, percepter, affekter, visuospatialt tänkande, rhizomatiskt tänkande, konvergens, divergens, kunskapande, konstnärligt kunskapande, intersubjektivitet, intra-aktiv didaktik, agens, agent, diskurs, materialitet.*

2 Polyfonisk monolog

De empiriska tillväxtpunkterna

Jag skall nu presentera två minnesrekonstruktioner av konstnärliga processer som genomförts med ungdomsgruppen under projektperioden mellan åren 2009 och 2010. Dessa benämns som *Autoetnografiska narrativ*. Trots att dessa händelser utspelar sig sex år tillbaka i tiden är de, mot bakgrund av den forskning som presenteras i avsnittet *Teoretiska tillväxtpunkter* (Bamford 2006, Crossick & Kaszynska 2016, Hansson Stenhammar 2015), innehållsligt fortfarande av relevans för de frågor som undersöks här. Minnesrekonstruktionerna är formulerade utifrån bloggdokumentation, fotografier och fältanteckningar. De är valda i syfte att ge en bild av hur de konstnärliga delarna av verksamheten gestaltat sig och hur den förändrats över tid samt att ge bilder av de sammanhang i vilka mina didaktiska frågeställningar uppstått. Konflikter mellan intention och utfall som är de som sedan står i centrum för diskussionsavsnittet, *Den monologiska polyfonin*.

Den första processen jag återger var ett längre arbete som genomfördes med ungdomarna då verksamheten startades upp. Det formulerades kring begreppet mod och iscensättning och pågick mellan den 24 april och 2 juni 2009. Den andra processbeskrivningen utgår från ett arbete som genomfördes inom en termin med begreppet växa som tema och som pågick mellan den 4 maj och den 11 juni 2010. Det tog sin början i ett verk av Joseph Beuys och genomfördes under mitt sista år innan jag tog över som projektledare. Dessa två nedslag skrivs fram i tre lager:

- 1) Didaktisk intention** – planeringen – den didaktiska intentionen och hur den formas mellan styrdokumentet, gruppen samt lärarens epistemologiska utgångspunkter och tidigare erfarenheter.
- 2) Didaktisk handling** – härvaron – den reflekterande pedagogiska handlingen – den reflektion och de val som görs i lärandrummet under pågående handling.
- 3) Didaktisk reflektion** – eftertanken – den reflektion kring varje valt tillfälle som görs med viss distans/överblick men i nära anslutning till handlingen.

Båda dessa nedslag följs, var för sig, av ett textavsnitt som är en framskrivning av de anteckningar som gjorts i direkt anslutning till den auto-affektiva handlingen. Dessa benämns som *Auto-affektiva narrativ*. Performanceverkens iscensättningar har haft som syfte att ge

rum åt behandling av samt väcka frågor kring den didaktiska problemformulering jag arbetade med i just den minnesrekonstruktionen.

Auto-affektivt narrativ – sinnesrörelse – den performancebaserade texten.

Autoetnografiskt narrativ 1

Iscensättningar, positioneringar, mod, tankekartor och trevande relationer

Enligt projektplanen skall ungdomarna få delta i projekt som är ”på riktigt”. I texten kan uttolkas att det med formuleringen ”på riktigt” avses att det blir något som visas upp för en publik. Som exempel anges poesiföreläsningar, teaterföreställningar och konserter⁶. Med den första gruppen ungdomar som kommer till verksamheten initierar vi en period för konstnärligt undersökande med iscensatt fotografi som metod. I ledningsgruppen har uttryckts önskemål om en logotyp för verksamheten föreställande gudinnan Nike och därför bestäms det vid ett möte att arbetet på något sätt skall resultera i en sådan.

Tisdag 14 april 2009

Didaktisk intention

I min lärar- och konstnärsprofession finns ett visst motstånd till att vi bestämt att arbetet skall resultera i en logotyp. Att från början veta vart ett konstnärligt undersökande skall landa har jag tidigare erfarit som inskränkande på möjligheten till kreativ tanke och handling. Jag kan inte med säkerhet säga att det är så för alla, jag har i nuläget ingen vetenskap som styrker en sådan ståndpunkt. Men jag är noga med att det skall finnas utrymme för den lärandes egna tankar och meningsskapande. Jag upplever dock att mina kollegor har ett behov av att se en tydlig produkt redan i planeringen. Vi landar i en kompromiss mellan våra olika viljor och jag formulerar ett arbetsområde som jag hoppas ger utrymme för eget undersökande inom ramen för önskemålet om en logotype som resultat.

Projektet som helhet står framskrivet att vara personlighetsutvecklande, identitetsstärkande och motivationshöjande. De konstnärliga delarna skall erbjuda nya verktyg för lärande vid sidan av de etablerade ”läsa, räkna, skriva, tala” men också bidra till att utveckla kreativa förmågor och hitta ”sin egen drivkraft”. Arbetsgruppen bestående av beteendevetare (M), socialpedagog (E-L) och jag bestämmer ett tema för terminen; mod. Temat valdes med utgångspunkt ur projektplanen där mod nämns som ett av flera ledord; ”mod (mod att vara sig

⁶ Citerat ur projektplanen: *Vi vill att deltagaren deltar i konstprojekt där man är med i något som är ”på riktigt”. Att de deltar i att skapa föreställningar som teater, konserter, poesiföreläsningar osv. Att genom att anställa verksamma konstnärer utmana tankar, känslor och invanda beteenden. Ge ungdomarna nya intryck och ge utrymme för dessa nya uttryckssätt.*

själv, mod att låta sig synas, mod att gå sin egen väg)”. Jag planerar att vi i det konstnärliga arbetet skall utgå från identitetsprövanden, iscensättningar och fotografi. En ram som hela tiden skall verka på ett sätt som erbjuder utrymme för initiativ till andra material, tekniker, tankar och infall.

Didaktisk handling

Vi sitter allihop tillsammans i det rum som inretts för filmvisning och samtal. Jag, M och sex ungdomar. Jag har förberett en powerpointpresentation om iscensatt fotografi. Jag berättar att vi hade tänkt arbeta med fotografi och iscensättningar med utgångspunkt ur begreppet mod genom att starta i att utforska gudinnan Nike och att vi sedan kan gå vidare och pröva andra roller. ”Vem skulle ni vilja pröva att vara?” Ingen responderar. Jag visar fotografier av konstnärerna Annika Von Hausswolf, Erik Berglin, Catti Brandelius och Sigurdur Gudmundsson. Jag berättar med entusiasm om Sigurdur som byggt en mur av sig själv och bröd, om Catti Brandelius som Evert Taube. Visar ett filmklipp. Av stämningen att utläsa är det bara jag som tycker att detta är roligt och intressant. De andra i rummet är passiva. De känner inte varandra ännu, *vi* känner inte varandra ännu. Jag gör försök att aktivera fler än mig i samtalet kring bilderna. Min arbetspartner M som är med gör försök att läsa och tolka samt bjuda in andra att tänka. Det är fortfarande tyst i rummet.

Jag överger min inledande förhoppning om ett spännande samtal kring bilderna. Tänker att jag måste få till en rörelse i rummet, en förflyttning som kan bli en igångsättning. Jag beslutar att förflyttningen skall vara fysisk. ”-Vi kan väl starta med att vi sätter oss och söker lite information om gudinnan Nike?” Jag visar och inbjuder med kroppen en förflyttning från filmrummet till verkstadsrummet och ett bord med laptops. Rummen ligger vägg i vägg med en stor öppning emellan. Alla går dit och sätter sig men ingen börjar arbeta. Jag tvivlar på min förmåga att skapa engagemang. Min kropp säger fly. Jag tar mig samman. Som ledare i ett lärande rum finns inte utrymme för ”jag skiter i detta!”, det finns bara utrymme för ”hur löser jag detta?”. Jag sätter mig intill en person och börjar trevande handleda mot att komma igång. Vi avbryts av en röst från ett annat håll i rummet. ”-Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?” Jag blir glad över att någon säger något trots att ingenting jag sagt blivit förståeligt i den personens öron. ”-Jag tänker att vi kan se om vi hittar något om gudinnan Nike så att vi vet lite om vem det är vi skall pröva att gestalta. Sök efter bilder och texter och läs på lite.” Det är tyst några minuter. Det är åtta personer i rummet.

”-Men åh! Vad är det vi skall göra egentligen? Vad skall det bli? Jag orkar fan inte läsa allt detta!” Tystnaden har på riktigt brutits. Jag inser mitt misstag. Jag sitter i ett rum med 6 personer som av olika anledningar inte har måktat med sin skolgång. Jag känner dem inte ännu, och jag ber dem sätta sig och söka texter att läsa på. Vi läser istället högt; jag, M och en av ungdomarna som själv vill. De andra lyssnar. Nu känner jag det. Sakta, lite åt gången. Det är konstigt, helt utan ord, kanske inte ens en märkbar min, så känns det ändå tydligt. Vi är igång.

Didaktisk reflektion

Jag är glad över att ha lyckats vända rummet från passivt och monologiskt till att bli aktiverat och flerstämmigt. Om än i mycket liten grad. Jag samlar ihop de få spåren av görande. En utskrift med text om segergudinnan Nike⁷, två utskrivna bilder, en på marmorstatyn ”Nike från Samothrake” och en på Catti Brandelius som Evert Taube. Orden från tisdagen upprepas gång på gång i mitt huvud ”-Vad är det *ni* vill att *vi* skall göra egentligen?”. Jag tänker; hur skall den där viljan förflyttas från att ägas av mig till att ägas av var och en av ungdomarna? Till i övermorgon skall jag förbereda rummet mer. Erbjud utrymme för arbete på flera platser och nivåer? På golvet, vid bordet, vid snickarbänken. Jag tänker att jag genom att iscensätta en miljö med fler möjligheter och ingångar kan inbjuda till högre deltagande.

Torsdag 16 april 2009

Didaktisk intention

Det framkom under gårdagen att de flesta fortfarande inte vet vad vi gör och varför. Ett par av deltagarna uttrycker sig kring tisdagens arbete som att vi ”inte gjorde någonting”. I kollegiet pratar vi om detta och jag hänvisar till Folkesson som menar att nya erfarenheter alltid

⁷ *Nike* (grekiska: Νίκη, 'Segev', uttalas *ní:ke:*) är i grekisk mytologi segergudinnan (i romersk mytologi kallad *Victoria*), är en efter hand uppkommen allegorisk personifikation av segern, ej endast den blodiga segern i kriget, utan även den fredliga segern i de hos grekerna så ymnigt förekommande festliga tävlingsspelet och överhuvud varje med ansträngning tillkämpad framgång.

Av den bildande konsten framställs segergudinnan som en blomstrande, kraftfullt bildad jungfru i fotsid, fladdrande dräkt, vanligen bevingad, ofta med segerns sinnebilder (krans och palmkvist) i handen eller medelst en fanfartrumpet förkunnande segerbudskapet, stundom även åkande på en triumfvagn och själv körande spannet. (Wikipedia, 2009 04 14)

innebär en identitetsförändring och därmed också får betydelse för den lärandes existentiella situation (Folkesson 2004). I själva lärandet bör det i så fall innebära att en kommer behöva befinna sig i perioder av osäkerhet. Om jag som lärare i varje sådan osäker situation bemöter den lärande med färdiga svar eller koncept skulle det i sin tur kunna innebära att lärandet stannar av. I alla fall i en process som syftar till att utveckla förmågan till kunskapande och divergent tänkande.

Didaktisk handling

Vi börjar dagen, som alltid, med frukost och nyheter. Sedan förflyttar vi oss till verkstadsrummet. Där finns papper, pennor, färger och laptops förberett. Det finns också odefinierade platser. Jag försöker starta ett samtal kring vad vi gjorde i tisdags. Ingen respons. Jag berättar och repeterar. Sedan frågar jag om någon har idéer om hur vi skulle kunna ta projektet vidare här ifrån. Fortfarande ingen respons. Jag delar ut uppgifter.

”- Om vi startar lite i temat mod då?” Jag nickar mot en av ungdomarna. ”- Du kan väl kolla om du hittar något om mod på nätet. Och som fortsättning på det vi gjorde häromdagen.” Jag söker ögonkontakt med två andra. ”- Ni två kanske vill börja fundera lite kring hur ni skulle vilja att Nike såg ut eller var om ni fick bestämma. Rita eller skriv ner det ni pratar om.”

Allt är ett trevande. Det finns en kännbar obekvämheter i rummet över att inte förstå syftet.

”- Jag fattar fortfarande inte vad det är vi skall göra.” Jag är märkbart frustrerad över bristen på engagemang och nyfikenhet. Men snart är vi trots allt igång. Två personer ligger på golvet och ritar, tre sitter vid datorerna. Snart finns fler utskrifter; Ett par utskrifter som förklarar begreppet mod, en från Wikipedia och en från Nationalencyklopedin samt en utskrift med en samling boktitlar på temat. Jag gör en minneskarta på whiteboarden. Skriver mod i mitten och sätter upp de utskrifter som finns från tisdagens uppstart och de som tillkommit och låter dem grena ut sig över den vita ytan. Några fortsätter att fylla på. Det tillkommer lappar om mod från en övning tidigare i veckan och blyertsteckningar föreställandes Nike i olika utföranden. En av ungdomarna skriver till egna utstickare från kartans nav; ”ta för sig”, ”outside the box”.

Kartan visualiserar den gemensamma processen och synliggör att det skett något.

Förhoppningen är att det skall underlätta att ta vid när vi ses igen.

Didaktisk reflektion

Jag upplever det svårt att hitta vägar som sammanstrålar önskemål från projektledningen,

gymnasiets tankar om verksamhetens roll, ungdomarnas behov och min egen konstnärliga och didaktiska erfarenhet och intention. Jag upplever att varje samtal med projektets övriga parter handlar om att det förväntas bli en viss typ av produkter. Jag försöker vid mötena påvisa varje enskild individs olika framsteg med fokus på processen. Vad gäller deltagandet i gruppen finns det fortfarande ett motstånd hos ungdomarna men vi ser att motståndet inte är unikt för just de konstnärliga delarna av verksamheten. Jag blir tvungen att bestämma mer i arbetsprocessen än jag från början trott. Men jag måste behålla en balans. Det skulle vara en enkel sak för mig som lärare att på ganska kort tid se till att det blev ett lyckat publikt resultat i form av en konstnärlig produkt om jag frångick det primära som är att ungdomarna själva skall vara delaktiga i tanke och handling.

Torsdag 23 april 2009

Didaktisk intention

Tankekartan fylls på under arbetets gång. Jag har försökt ge utrymme för ungdomarna att ta egna vägar och hitta nya spår men varje svängrum blir till flykt. Mobiltelefoner åker upp ur fickan och rökpauserna tättnar. Motståndet till eget undersökande är starkare än motståndet till att göra det som jag bestämmer. Därför blir det som jag bestämmer. Jag försöker bestämma med hänsyn till varje individs intressen och förutsättningar. Det går bättre ju mer jag lär känna dem. I gruppen har vi börjat prata lite smått kring rekvisita till våra iscensättningar. Inför torsdagen tar jag fram trasiga saker, skräp och emballage som jag samlat på mig. Material som inte kostar och som går att pröva med utan att vara rädd för ekonomiska konsekvenser. Material som därav inte heller besitter inneboende krav på prestationer. Jag lägger även fram färgade papper, silkepapper, limpistoler, färger och tidningar.

Didaktisk handling

Vi startar upp med att titta på vår gemensamma minneskarta. Det är lite mer energi i rummet idag. Jag frågar vad de tänker att vi behöver tillverka inför det framtida arbetet. De fyra som är där den dagen är överens om att de vill bygga vingar. De intar hela rummet. Både golv och bord. De använder knivar, saxar, limpistoler. Prövar olika sorters material. De sitter ihop med personer de inte tidigare pratat nämnvärt med. För första gången kan jag ta länderummet vidare och vidga innehållet. ”-vad är bra med vingar?” I görandet finns nu utrymme för det

parallella samtalet. ”-Vad kan vingar betyda?” Medan händer formar, klipper, veckar, skär, pratar vi om vad vingar kan symbolisera. Alla pratar inte men alla är ändå delaktiga. Tittar upp, svarar med ett ja, en nick eller ett ögonmöte. Ett silkespapper viks; hårt och stramt. Saxens skär strävar över den tjocka vallen av vikningar, knogar vitnar; när hela vallen skurits av vecklar silkespapperet ut sig, snabbt och yvigt, i strävan att återta sin ursprungsform. Från nyligen räfflad till slät. Utan att fullt ut lyckas. När dagen är slut vill ingen gå hem.

Didaktisk reflektion

Det känns bättre nu. Vid sidan av skavet finns det så många fördelar med de ramar vi har att förhålla oss till här. Det är en bedömningsfri verksamhet. Vi har tillgång till fysiska rum som tillåter variation. Vi kan låta påbörjade arbeten ligga framme och bjuda in oss att starta på nytt nästa dag. Vi har utrymme i tid. Tid att lära känna, bygga förtroenden och att samla mod. Vi. För det gäller oss alla.

Tisdag 7 maj 2009

Didaktisk intention

Vi har fortsatt arbeta med rekvisita; 28, 30 april och 5 maj. Alla projekt ligger kvar framme mellan tillfällena. Flera vingar har byggts i olika utföranden, med olika lösningar i material och konstruktion. Rummet har varit aktiverat; en lampskärm har blivit till hatt, en peruk av silkepapper har tagit form, vingar har sprayats vita, nya relationer har byggts, nya samtal har förts. Om fritid, om vänskap, om kärlek om svek. Men bara sådant som uppstår otvingat, jag frågar inte om berättelser, jag stannar inte upp vid dem, frågar inte efter mer. Jag är inte psykolog. Jag är här för att tillsammans med dem hitta nya vägar och processer inte för att rota i personligheter och förflutet. Bara det som sägs spontant blir sagt. Det är gott nog. En av ungdomarna har en idé om Nikes kläder så E-L har varit och köpt tyg, band och knappar. Inför tisdag förbereder jag kameror, tömmer minneskort och laddar batterier. Letar fram stativ och möblerar om för att få en fondvägg. Tanken är att vi skall börja pröva olika sätt att gestalta Nike. Jag har förlikat mig med tanken på att det är jag som måste agera motor. Samtidigt funderar jag ständigt på nya angreppssätt som skall väcka nyfikenhet hos de andra. Vilja. I projektplanen står det: *Få ungdomarna att hitta sin egen drivkraft. Genom att strategiskt välja de fria konsternas påverkansverktyg öppna upp varje individs inre potential så att det upplevs som hållbart för individen i ett yttre sammanhang.* Jag läser in en underton av att konsten anses

vara motivationshöjande. Är den det? Undrar jag.

Didaktisk handling

Efter frukost och lite samtal kring dagens nyheter förflyttar vi oss till verkstadsrummet. Det är trögt att komma igång idag. De flesta vill prata om annat, gå ut och röka, sitta nedsjunkna i en fåtölj i filmrummet. Jag får hjälp av mina kollegor att försöka aktivera. E-L börjar vira in sig i tygerna vi köpt och får igång ett enklare sömnadsprojekt ihop med en av ungdomarna, M söker kontakt genom samtal och jag riggar kameror och försöker engagera ett par stycken i tekniken. Det tar över en timme. Men sedan är alla delaktiga. Några av ungdomarna iscensätter sig som Nike. Testar olika vingar. Provar den nysydd dressen. Läger till sådant som finns i rummet som rekvisita; en dator, en krukväxt, ett ben från en trasig golvlampa. Någon sköter fotograferandet, någon regisserar och kommer med idéer. Sedan växlar rollerna. Inte av tvång utan av nyfikenhet.

Didaktisk reflektion

Jag skriver ut fotografier från dagens arbete. Här finns en modern Nike med dator i famnen, en manlig Nike, en klassisk Nike. Här finns Nike med olika uttryck; maktlysten, stolt, blyg, tänkande, busig, glad, spexig. Utskrifterna sätter jag upp på den gemensamma minneskartan. Det finns fortfarande en viss skepsis i gruppen, det finns till och med en undran över det egentliga syftet med att över huvud taget vara på delaktig i verksamheten samt ett ifrågasättande av de konstnärliga delarna. ”Vi gör ju inget” är en vanlig kommentar, eller ”det är så jävla tråkigt”, ”det är ju typ som dagis här”. Men här finns så många bevis på att saker sker och att det som sker både är framåtsyftande och på olika sätt lockar till leenden och skratt. Varför och när blir det oviktigt? Vad är det att ”göra något”? Vad menas med att ”det blir något”? Vem bestämmer värdet av olika aktiviteter? Kan det bero på den underliggande samhällseliga norm som säger att denna typ av verksamhet inte är och inte betyder i förhållande till annan verksamhet. Den som gör att bildämnet i skolan marginaliseras, den som gör att konstnärens arbete värderas så lågt, den som gör att vetenskapen alltid ställs före konsten. Hur skall jag kunna motivera nyttan med vad vi gör när inte ens lärarna på gymnasiet som vi samarbetar med verkar tro på konstens möjligheter?

Tisdag 19 maj 2009

Didaktisk intention

Den 9 maj jobbade vi vidare med att skissa iscensättningar med hjälp av oss själva, rekvisita och kamera. Jag har försökt ställa öppna frågor och åter ge utrymme för andra spår och nya tankar. Jag handleder, lyssnar, vill veta om önsknings och idéer. Men när jag släpper efter stannar arbetet av. Tiden blir till rökpauser, tupplurar och hemgångar. Kanske borde jag låta det avstanna helt och se vad som händer. Samtidigt känner jag någon form av plikttrogenhet mot projektet och det finns förväntningar på att det snart måste ”finnas något att visa upp”. Något som är visuellt synligt, något som är en produkt, helst en logotyp. Det har tagit långt längre tid än vad som förväntats av oss. Men vi i personalgruppen har insett att tid är vårt viktigaste verktyg. Saker behöver få ta tid. Det kräver av oss att utveckla tålmodighet, varsamhet och tillit till det ännu inte bestämda. Vi har engagerat en ny medarbetare, E, som är dramapedagog. Vi börjar planera att jobba vidare med projektet på den amatörteater där hon är verksam. Jag planerar 19 maj som en dag för tillbakablick och förberedelser. Jag lämnar i planeringen utrymme för andras initiativ.

Didaktisk handling

En av ungdomarna arbetar med våra iscensatta fotografier i photoshop. Han hittar fler bilder på open source, klipper, drar, suddar och prövar. Övriga hjälper till att packa inför vår dag på teatern. Jag för samtidigt samtal med var och en kring intressen, saker de tycker är spännande, vad de skulle vilja pröva på. Hoppas på att hitta nya ingångar som inte är mina att koppla till projektet eller att låta starta upp nya ifrån. Det enda jag får är motfrågor som lägger ansvaret för innehåll tillbaka på mig.

Didaktisk reflektion

Jag känner mig utmattad. Att hela tiden vara den som driver. Att ha ansvaret för vad som skall bli och att inte ha en grupp som vill ta initiativ. Eller ger jag dem inte möjlighet trots att jag tror det? Måste komma på nya sätt att starta upp, att genomföra, att avsluta. Sätt som utvecklar eller väcker nyfikenhet. Får aldrig sluta reflektera över mitt eget agerande och min egen del i hur andra agerar. Rollerna. Jag tänker mycket på rollerna vi alla har i den iscensättning vi ingår. Inte den om Nike, det är egentligen ett sidospår. Huvudberättelsen är

den som utspelar sig mellan oss i lärandrummet. Vad har vi för förväntningar på oss i våra roller? Konstnären, läraren, den lärande, ungdomen, den vuxne. Ungdomarna vill gärna att jag bestämmer, samtidigt uttrycker de inte sällan en maktlöshet kring att samhället bestämmer över dem. Jag vill att de skall få utrymme att bestämma i den konstnärliga processen, samtidigt finns det mål som skall uppfyllas. I projektansökan står: *Målet är att den unge planerar en realistisk framtid baserad på individens egen motivation och vilja, vilket ska leda till studier och/eller arbete.* Jag tänker att den som en gång varit i en process och upplevt utrymme för emancipation, varit den som fått formulera och meningsskapa, den blir också bättre på att se sin egen makt i andra livsval. Men det kan vara ett helt ogrundat antagande från min sida. Ett antagande som mer bygger på min egen erfarenhet än på vetenskaplig fakta. Jag vet i alla fall vad projektet förväntar av mig: *Genom de fria konsterna låta ungdomarna hitta, använda och utveckla nya in- och utlärningsverktyg istället för de etablerade verktygen läsa, räkna, skriva, tala. Använda entreprenörskapet hos konstnärer och småföretagare som inspiration för ungdomar.*

Tisdag 28 maj 2009

Didaktisk intention

Jag, M och E pratar ihop oss kring den planerade dagen på teatern. Vi bestämmer att försöka hålla det förutsättningslös men ändå erbjuda olika möjligheter. E förbereder på teatern så att vi skall kunna jobba på scenen; experimentera med rummet med hjälp av ljus och scenografi. Jag och M ser över tekniken så att allt finns med, är tömt och laddat. Vi samtalar mycket i personalen kring hur vi skall nå fram till gruppen och göra dem delaktiga i det gemensamma görandet. Hur det kommer sig att några hela tiden står fast vid att det vi gör är meningslöst trots att vi ser hur de är glada, bygger relationer och utvecklas. Vad som är meningsfullt är förstås relativt. Det förstår vi. Inte ens vi kan ju fullt ut enas om en enda definition av meningsfullhet. Det är kanske inte heller eftersträvansvärt. Men mening är ändå ett viktigt ord i alla kunskapande sammanhang.

Didaktisk handling

Vi går till teatern efter att vi ätit frukost. Det är bara två ungdomar med idag. ”- Vad skall vi göra här. Det luktar så jävla äckligt!” Vi går in. På scenen står ett plåtskåp, ett sådant som

brukar finnas i omklädningsrum. Skåpet är spraymålat med graffiti. Från taket hänger vit täckduk som fonder. I lager. Att vara bakom, framför, emellan. Jag och M riggar kamera på stativ och tar fram den medhavda rekvisitan. Vi befinner oss utanför scenen. På åskådarplats. E visar en av ungdomarna ljusbordet. Hon prövar. Förändrar rummet med hjälp av färg och intensitet. Den andra ungdomen byter om och blir till Nike. Nu sker saker utan min direkta inverkan. Jag kan ta *en* roll istället för allas. Det är tillfredsställande. Nike beträder scenen. Den är hennes. Vi fotograferar. Ljusteknikerna styr rummet med sina verktyg. Nike prövar platser och poser. Bakom skåpet, i skåpet, på väg ut ur skåpet. Arg, svävande, förvånad, allvarlig. Hon både regisserar och spelar rollen. Hon förflyttar sig mellan fondens lager. Talar om när fotografier skall tas. Hon vet vilken riktning vi har, vi visar tillit och följer.

Didaktisk reflektion

Som alltid samtalar vi om vad som skett under dagen. Jag, E-L och M. Vi är överens om att det gör mycket för gruppen när någon av de mer initiativtagande ungdomarna är där. Det blir en upplösning av vi och dom-roller mellan oss som ledare och gruppen av deltagare. Trots att jag vet att dagens resultat beror mycket av den här specifika deltagarens öppenhet och energi funderar jag över andra möjliga orsaker till varför det blev bra just i dag. En sak jag bedömer som avgörande är att jag som pedagog tillät allt ske. Att jag inte hade en idé om vart dagen skulle ta vägen och exakt vad den skulle generera. Precis som tidigare erbjöd vi en situation med möjligheter. Den här gången tog någon den erbjudna platsen och då höll vi tillbaka. Hur skall jag i framtiden arrangera dessa möjligheter så att fler känner sig modiga och nyfikna nog att nyttja dem?

Tisdag 2 juni 2009

Didaktisk intention

Det är vår ute. Terminen är nästan slut. Närvaron är lägre nu än innan. Ändå har de flesta av ungdomarna ökat sin närvaro avsevärt i jämförelse med den de haft på gymnasiet. Vi bestämmer att vi skall vara på teatern en dag till innan terminsslut för att fler skall få möjlighet att pröva iscensättningar med de förutsättningar som finns där. Men vi planerar in lite fler moment för att det skall bli något nytt för dem som var med sist. E förbereder för sminkning i logen och för besök i kostymförrådet. Den rekvisita och kostym vi tillverkat

själva finns redan på plats. Jag har förlikat mig med det faktum att det inte kommer finnas någon färdig logotyp att presentera för ledningen innan terminens slut. Att hitta vägar att få deltagarna i projektet att bli delaktiga, hitta ett eget driv, börja ställa frågor och visa en önskan om utveckling har blivit det som fått styra. Det har varit omöjligt att försöka tillgodose alla önsknings utifrån så vi i personalen har flyttat fokus inåt. Mot de som är här och deras specifika behov i förhållande till det innehåll projektet erbjuder. Däremot och därmed har vi inte kunnat nå vissa av de delmål som formulerats i projektets uppstart.

Didaktisk handling

När vi kommer till teatern är E där och tar emot oss. Det är fyra ungdomar, M och jag. Vi blir visade till sminket och till kostymförrådet. E visar olika sminktekniker. Ingen av ungdomarna vill bli sminkade. Jag och M erbjuder oss och ungdomarna sminkar i samråd med E. Halva M:s ansikte sminkas med djupa fåror, finare rynkor och grå toner som gör honom äldre. Den andra halvan får blå ögonskugga, röda läppar och rikligt med rouge. Jag blir till en clown. Det finns energi i rummet och initiativ tas helt utan vår inverkan. Kläder och accessoarer väljs noggrant, provas, tas av, byts ut. Snart är M insnärjd i en röd fjäderboa och har fått ett par rosa klackskor på fötterna. På huvudet en hatt av militärt stuk. Jag får en clownklänning och ett stort paraply. Jag hinner bli lite besviken över att ingen av ungdomarna vill klä ut sig innan en av dem plötsligt dyker upp i ny skepnad. Hon som just sminkat och klätt ut mig är tillbaka i röd kortklippt spretig peruk, randig tröja och ett par stora pösiga clownbyxor. I sin hand bär hon ett pyttelitet paraply. Nu vill hon bli sminkad. Clownen med det stora paraplyet sminkar clownen med det lilla och snart är scenen deras. Transkvinnans och de två clownernas. En av ungdomarna regisserar, en håller i kameran, en annan sköter ljuset ihop med E. Hon bakom kameran är trygg där. Det är rollen hon alltid tar. De få gånger hon tar en som innebär någon form av märkbar delaktighet. De två clownerna och transkvinnan blir tillsagda hur de skall stå, gå och vara. De rör sig över scengolvet. Mellan fonderna, bakom, framför, inuti, utanför. Bilder knäpps av. Jag känner av stämningen och inväntar ett tillfälle att retirera. Snart regisserar clownen med det lilla paraplyet sig själv och transkvinnan i samspel med den andre regissören. Jag tar ett steg tillbaka. Ut ur strålkastarljuset. Sammanstrålar med B bakom kameran. Undrar om hon inte vill pröva stå på scenen. Hon avböjer. Jag står på mig. Vet inte om jag gör rätt. Kanske går jag för långt, men vi känner varandra väl vid det här laget. Har redan sökt av varandras gränser otaliga gånger. Jag fortsätter övertala och snart står hon på

golvet. Rakt upp och ner. Händerna i fickorna. En ganska hård och självsäker yta blir till annat. Inte osäkerhet men kanske blyghet. Jag håller upp vingarna bakom henne. Vingarna hon själv varit med och byggt. Clownen med det lilla paraplyet tittar nyfiket fram bakom oss. Några bilder knäpps av. Sedan är dagen slut.

Didaktisk reflektion

Alla verkar ha haft kul idag. Jag ser hur varje person gör framsteg. Att det hänt mycket den här terminen. Men det är fortsatt svårt att förhålla sig till de olika viljor som finns från gymnasiet, Arbetsmarknadsavdelningen och kollegor. Våra respektive bilder av vad en konstnärlig process är och kan vara skiljer sig åt. Jag upplever att det hela tiden blir en kompromiss. Det är inte säkert att den är negativ men den är. Efter en fin tårtavslutning med ungdomarna är de nu på sommarlov. Jag tittar igenom de flera hundra Nike-bilder som tagits under terminen. Väljer ut tre stycken, gör fem förslag på logotyper. När höstterminen börjar skall alla få vara med och bestämma vilken det blir.



Du har genom dessa minnesrekonstruktioner av ett konstnärligt undersökande temaarbete fått en sammanhängande och kronologisk berättelse kring hur den verksamhet jag verkat inom kunde se ut i ett tidigt skede av projektet samt vilka svårigheter, styrkor och frågeställningar som väckts av arbetet. Jag kommer i samband med mitt diskussionskapitel, *Monologisk polyfoni*, att föra resonemang kring detta innehåll där jag låter kronologin lösas upp till förmån för tematiska samtal under rubrikerna; *Det relationella rummet*, *Det fysiska rummet*, *Det narrativa rummet*, *Det stödjande rummet*, *Det utmanande rummet* och *Det kunskapande rummet*. Dessa teman kan ses som teori-empiriska tillväxtpunkter.

Nu följer en text som är framskriven ur den flödesskrivning som gjordes i direkt anslutning till ett av de två performance som utgör auto-affektiv metod för arbetet; *Cyklingen*. Därefter följer ytterligare en minnesrekonstruktion vilken utspelar sig senare under projektperioden samt ännu en text framskriven ur ett performance; *Strykningen*, detta enligt samma disposition som ovan.

Auto-affektivt narrativ 1 – Cyklingen, januari 2015

Jag iscensätter ett rum för arbete. Rummet är format utifrån motsättningar som uppstått i min roll som konstnär och lärare i verksamheten. Jag tänker på arbete och identitet. Hur jag som lärare tvingas leda mot mål jag inte själv är helt säker på är rätt. Hur jag verkar inom och fostrar mot att reproducera ett visst system. Iklädd grå kostym utför jag ett performance där jag cyklar fram en projektion av mig själv på väggen med hjälp av en cykel med diablidsprojektor som drivs av bakhjulet via tramporna. Projektionen på väggen betraktar sig själv under hela framträdandet, 3 timmar. Scenografin går helt i grått. Performancet utfördes under 13-festivalen på Konstepidemin i Göteborg 4-5 januari 2015.



Jag cyklar.

Stillastående men i kännbar rörelse.

Genom cyklandet projicerar jag bilden av mig själv på en vit vägg.

I den vita kuben.

Men hela tiden också utanför.

På en annan plats i en annan tid.

Jag undrar; vad gör jag här och för vem?

Jag tittar på mig själv; ser hur jag pulserar. Bilden av *mig* växlar mellan skarp och svag

beroende på hur hårt jag driver mina ben att arbeta.

Om jag slutar; finns jag då?

Jag tänker på ungdomarna och deras ifrågasättande av innehåll, av skolan, av samhället.

Vad skall detta vara bra för?

Vad skall jag med detta till?

Varför behöver jag göra detta?

Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?

Mitt projicerade jag står rakt med armarna längs sidan.

Uttryckslös.

Vad tänker hon? Undrar jag som cyklar.

Vi bär båda samma gråa kostym.

Inte lika. Samma.

Ibland är projektionen av mig så tacksam över att mina ben bär. Ibland är hon stolt över det som blir. Ibland undrar hon över mening och poänger.

Det mjölksyrar sig i benen. Generatorm är trög att driva.

Jag tänker på motståndet.

Mitt.

Deras.

Jag tänker på friktion. Friktion som en nödvändighet för utveckling. Jag tänker på meningsskapande och delaktighet. På hur lärandrummet redan från början är definierat av invanda strukturer.

Roller.

Vi och dom.

Läraren och de lärande.

Hur svårt det är att hitta vägar att bryta strukturerna och utjämna genom att bli tillsammansskapande.

Jag tänker på hur formen jag skall få dem att anta är en form jag själv ställer mig frågande till.

Jag tänker på min egen gymnasietid.

Hur klassen satte upp Momo eller kampen om tiden (Ende 1980). Hur jag som vuxen läst den

för mitt mellanbarn. Tänker på Beppo gatsoparen, sagoberättaren Gigi och Momo.
Tänker på de grå. Tidstjuvarna.

Deleuze skriver;

To become imperceptible oneself, to have dismantled love in order to become capable of loving. To have dismantled one's self in order finally to be alone and meet the true double at the other end of the line. A clandestine passenger on a motionless voyage. To become like everybody else; but this, precisely, is a becoming only for one who knows how to be nobody, to no longer be anybody. To paint oneself gray on gray.

Att göra sig osynlig, att bryta ned kärleken för att bli kapabel att älska. Att demontera sig själv och bli ensam för att kunna nå den andre på andra sidan. En hemlig passagerare på en stillastående resa. Att bli som alla andra; detta, precis detta, är en tillblivelse för en som vet hur en blir ingen, att inte längre vara någon.

Att måla sig grå på grått.

Att trampa. En växelverkan. Vänster. Höger. Vänster, höger, vänster. En exercis. En inrättning i led.

Jag tänker på huret. Vem skall lära sig vad och varför?

Jag tänker på berättandet, vems berättelse som är den rådande.

Vilka äger rätten att berätta sin egen berättelse?

Men å andra sidan.

Trampan det ger energi. Jag upptäcker något. Trots mjölksyra, trots någon slags gnagande aning om meningslöshet vill jag fortsätta trampa tiden ut.

Att trampa.

Ett flöde.

Energigivande, pulserande.

Skillnaden i att trampa av egen vilja. Trampa mot ett eget uppsatt eller inte uppsatt mål.

När?

Hur,

väcks meningsfullheten? Den som genererar vilja.

Autoetnografiskt narrativ 2

Växande, nötning, möten och veckningar i tiden

Vi har sedan projektet startade mer och mer försökt väva ihop projektets olika delar. Att lära genom konstformer, vidga sina perspektiv, studiebesök på arbetsplatser, utflykter, friskvård. Deltagare i projektet är inte bundna till terminer utan kan komma till oss när det behövs och får då en individuell plan för sin tid hos oss. Det gör att gruppen ständigt förändras under pågående termin. En av ungdomarna som deltog i det projekt som ovan beskrivits är fortfarande kvar hos oss men övriga gruppen har bytts ut och förändras också under projektets gång. Terminens tema är växa och i april startar jag upp ett konstprojekt med utgångspunkt ur Joseph Beuys verk 7000 oaks. Ingen idé om slutresultat finns från början. Inga krav på specifika produkter.

Tisdag 4 maj 2010

Didaktisk intention

Den här terminen består arbetsgruppen av U som är socialpedagog, M som är beteendevetare och jag, konstnär och pedagog. Tillsammans har vi bestämt terminens tema till växa. Utifrån temat planerar jag ett konstnärligt undersökande med avstamp i Joseph Beuys verk 7000 oaks. Redan efter de första veckorna i verksamheten fick jag en insikt om att många har svårt att förstå abstraktioner. Jag tänker att för lärandet är det viktigt att kunna växla mellan abstraktion och konkretion. Om lärandet inte bara skall vara instrumentellt och bestå av utantillinlärning. För att behärska det kreativa/konvergenta tänkandet krävs förmåga att se samband och att kunna göra översättningar. För att få med mig så många som möjligt får det konkreta därför agera språngbräda. Vi utgår därför från materialen sten och trä. Jag ger alla i uppdrag att i samband med en utflykt till havet ta med sig en sten hem. Jag kommer själv inte vara med på utflykten. Uppgiften lyder; plocka en sten som säger något om vem du är eller vill vara just nu. Jag funderar över det där med identitet. Att många av ungdomarna har en syn på sig själva som konstanta. Att det ibland kan bli ett hinder för deras utveckling. Ett annat hinder för utveckling är den ständiga regleringen av den andre. Uttalanden om vad en får göra, hur en får vara, hur en inte får göra och hur en inte får vara. Tillslut blir det ett massivt skal som inte bara hindrar den andre utan även en själv. Jag funderar på om uppgiften att välja en sten bidrar till att de reproducerar sig och stannar av. Till tisdagen förbereder jag att prata

lite om Joseph Beuys och hans idéer om människorna som gemensamma samhällsbyggare.

Didaktisk handling

Vi sitter vid bordet. Jag beskriver Beuys verk 7000 oaks och pratar om hans beskrivning av verket. Om samhället, växandet och ekosystemet. Om varje människas rätt till delaktighet. Om ekarna i kontrast till kolonner av basalt. Ekens långsamma växande. Stenen som nöts. Det är inte så mycket gensvar i gruppen. Jag tycker ändå det är viktigt att ge en bakgrund så jag fortsätter. Någon ger uttryck för att den inte förstår vad jag pratar om. En annan håller med. ”-Du använder så konstiga ord, jag fattar inte.” ”-Men vilket ord var det som var svårt?” Svarar jag. ”-Säg bara till så kan jag förklara.” ”-Men, åh, kan du inte bara prata så man förstår istället!?” Förutom de nya orden är det svårt för många att förstå vad i detta som är konst. Jag berättar ändå färdigt och vi tar rast. Efter rasten sätter vi oss på golvet. Jag förklarar ordet liknelse och ordet metafor. Sedan får gruppen associera utifrån *träd* och *sten*. Träd tillskrivs av gruppen liv, styrka, växande, ekosystem, förökning, fertilitet, skugga, frukt, utveckling samt Adam och Eva. Sten i sin tur tillskrivs evighet, orubblighet, kan bara bli mindre, motsats till växa, kristalliserat, ondska, oåtkomlighet, historia. På golvet är det lättare att prata. Alla är delaktiga.

Didaktisk reflektion

Jag funderar över orden och om det verkligen är ett problem att som pedagog använda svåra ord. Jag hör ofta att vi måste formulera om kursplaner för att göra dem begripliga för elever i skolan. Men jag tror att det är kontraproduktivt. Det finns barn som är fyra år och som på grund av ett nyväckt intresse för dinosaurier bara på ett par dagar kan lära sig superkrångliga namn på minst tio arter. Mycket svåra ord. Som lätt lärs in för att nyfikenheten finns där. Viljan. Om vi bygger lärandeum där det är fult att visa okunskap, då kommer vi behöva formulera oss enklare och enklare. Få ordförråd kommer växa. Och vad händer med en människa vars ordförråd slutat växa?

Fredag 7 maj 2010

Didaktisk intention

Tillsammans med ungdomarna planerar vi att besöka Svarteborgs stencenter. Vi vill lära oss

mer om sten som material men samtidigt se hur det kan gå till på ett stenhuggeri. Under dagarna innan försöker vi i personalen förbereda alla och peppa dem att vilja komma den dagen.

Didaktisk handling

Fem av ungdomarna kommer idag. Efter frukost och morgonnyheter åker vi iväg. Väl framme möts vi upp av S som arbetar på stencentret. Hon visar oss runt och berättar om stenhuggeriet. Visar oss alla stora maskiner. Blästerskåp och sågar. I ett rum övar några på att lägga kullersten på gammalt vis. Efter rundvisningen går vi tillbaka till verkstaden och maskinerna. Vi får öronproppar. S drar igång den stora sågen så att det viner. Hon demonstrerar och förklarar hur klingan orkar mata sig igenom ett stort stenämne med hjälp av vatten och diamanter. Efteråt får vi alla såga till var sin liten bit sten med en mindre bordssåg. Alla tycker det är spännande. Det är en lyckosten säger S. Vi presenteras för H som berättar för oss om sitt förhållande till stenen som material. Han förklarar målande hur stenen kan bearbetas på olika sätt och hur olika karaktär den kan ha. Som egna personligheter. Han berättar hur det ibland går att se vart en sten kommer ifrån vilket kan öppna upp för fantiserande om vad den varit med om. Alla lyssnar intresserat. Sedan övergår han till att prata om omgivningarna kring Svarteborg och bakgrunden till namnet. Om drottningen av Hud, Kung Rane och ett blodigt svartsjukedrama. Det utspelade sig här i närheten på Stenehed. Sedan åker vi hem. Alla verkar nöjda med dagen, någon somnar i bilen. När vi är tillbaka i verksamhetens lokaler tar vi fram våra egna stenar och funderar över vad de kan ha varit med om innan vi hittade och tog dem med hit. Ett vulkanutbrott för länge, länge sedan? En flera mil lång förflyttning med inlandsisen? Ett blodigt slag på medeltiden?

Didaktisk reflektion

Trots att jag hela tiden söker av om det finns idéer i gruppen om hur vårt konstnärliga arbete kan tas vidare utifrån det vi gör och pratar om så får jag inga uppslag från någon i gruppen. Jag bestämmer mig för att låta det ta tid men för att det inte skall stanna av formulerar jag flera riktningar för den undersökande processen så att det finns utrymme att tänka flera tankar samtidigt. För den som vill. Också för att det skall bli synligt att en kreativ process sällan har endast en utstakad väg. Att den ofta består av flera möjliga tillväxtpunkter. Genom att visa det hoppas jag att det också skall bli mer naturligt för någon av ungdomarna att addera fler

möjliga vägar. Jag försöker synliggöra processen genom att sätta upp bilder från vårt arbete på en tidscirkel på väggen. Att visualisera det abstrakta var något jag förstod tidigt att det skulle behövas. Vi startade första terminen med att göra minneskort över den gemensamma processen. Terminen senare, när vi upptäckt att många trodde att terminen just börjat trots att det gått flera veckor samt att många förlängde sina lov med ett par dagar före och efter gjorde jag en tidslinje med hela terminen där vi började fylla i dag för dag vad som gjorts. Vi skrev till ord och satte upp fotografier. Men med det linjära försvann enkelheten i att koppla samman olika moment som tangerar varandra i den visuella processkartan så den här terminen har jag istället prövat en cirkulär terminskalender som vi fyllt med bilder och ord. Mellan de olika dagarna har vi kunnat dra linjer och göra sammankopplingar som små öar av information som tangerar fler punkter i tiden än en. Som ett av flera spår driver vi i personalen till exempel en idé om att köpa in vårdträd, ett till varje ungdom i projektet. Att låta dem själva plantera träden någonstans i kommunen och sedan låta varje ny deltagare som tillkommer göra samma sak. Det kunde bli en hel skog. Jag kontaktar samhällsbyggnadskontoret och pratar med dem om möjligheterna att kunna få en markbit till förfogande för vår trädplantering. De verkar gilla idén och vi samtalar kring olika möjliga lösningar. Men trädplanteringsprojektet stoppas sedan då det inte backades upp av andra instanser i kommunen.

Tisdag 11 maj 2010

Didaktisk intention

Studiebesöket på Svarteborg stencenter har väckt intresse för historia hos några i gruppen. Vi fortsätter därför fundera över och förgrena projektets stenspår och vi startar upp ett nytt spår i undersökandet som handlar om symboler och avtryck. Det börjar närma sig sommaravslutning och därför bestämmer jag mig nu för att staka ut en riktning och driva projektet vidare mot något som kan kännas som ett avslut. Jag vill gärna att avslutet samtidigt skall ha en öppning mot framtiden. Alltså något för deltagarna att koppla sig själva vid som har en framåtsyftning. I avslutet, tänker jag att det måste finnas oavslutade berättelser för den som vill att spinna vidare på. Om önskan skulle uppstå i framtiden. Jag tänker mig att alla skall få skissa fram en symbol/bild att blåstra in i sin sten och att vi sedan på något vis låter stenarna resa ut i världen mot nya äventyr. Jag tänker att avtrycket kan ge ytterligare en identifikation med stenen och att stenens resa, eller tanken på stenens resa, kan sätta igång fantasier och nyfikenhet.

Didaktisk handling

Tre ungdomar här idag. Alla är trötta. Vill sitta i fåtöljerna och småsova. Jag måste hitta vägar att aktivera, kicka igång. Det är ofta väldigt låg fysisk aktivitet i gruppen. Ett par av de som är här idag var inte med på utflykten då de andra hittat var sin sten. Då det fortsatta arbetet bygger på att alla har en sten behöver jag snabbt hitta på en lösning. Dessutom vill jag få igång gruppen kroppsligt. Jag, U och M har tidigare i veckan träffat Elin Wikström som är konstnär och som arbetar genom Japsis med en grupp lärare på en gymnasieskola. Elin berättade om hur hon låtit lärarna få, vad hon kallar, ”reaktivera” ett performanceverk som ett sätt att vidga erfarenheten och stimulera tänkandet kring konst och pedagogik. Genom snabba didaktiska överväganden med mig själv lägger jag om planen för förmiddagen. Jag minns verket ”New and Old Possibilities” av Erik Berglin som jag visat för en av våra första ungdomsgrupper i samband med att vi arbetade med iscensatt fotografi. Verket är en serie bilder där Erik satt kameran på stativ och självutlösare, tryckt på avtryckaren och sedan sprungit fram i bild och klättrat upp i eller in i olika saker. Kameran tar kort i rörelsen så långt som Erik hunnit. Ett fruset ögonblick av någon i rörelse. Ungdomarna får rast och jag förbereder kameror. Vi tar sedan en promenad längs Strandpromenaden. Det är tidig vår och träden har små ljusgröna öron i olika nyans och storlek beroende på art och läge. De står med fötterna i ett hav av vitsippor. Solen skiner. Under promenaden får de ungdomar som inte har en sten i uppgift att hitta en. På vägen reaktiverar vi också Eriks verk ”New and Old Possibilities”. Stannar, riggar kameran, trycker på självutlösaren och springer upp för en brant slänt. Stannar, riggar, trycker, springer fram till och klättrar upp i ett träd. Stannar, riggar, trycker, springer fram till och försöker krampaktigt ta oss upp i en lyktstolpe. Kameran fångar mitt i rörelsen. Vi blir svettiga. Vi skrattar. Jag försöker starta ett samtal kring verkets titel. ”New and Old Possibilities”. Frågar om någon tänker något om vad den kan betyda. I stort eller till exempel för oss här idag. Ingen är intresserad av min fråga. Eller förstår den inte. ”-Vet inte.” Tillbaka i verksamhetens lokaler delger jag min idé om hur vi kan ta vårt arbete med stenarna vidare. ”-Jag tänker att ni alla skall få skissa på en symbol eller en bild som ni vill skall blåstras in i stenen. Ni minns hur H på Svarteberg stencenter berättade om att en kunde ana vad stenarna varit med om tidigare genom att se hur de ser ut och gissa vart de kommer ifrån men att en aldrig riktigt kan veta. Nu vet vi ju hur de har haft det medan de varit med oss. Nu kan vi göra vårt egna avtryck på dem och sedan kunde vi skicka ut dem på nya äventyr. Ut i världen. Vad säger ni om det?” Alla tycker det verkar ok. Säger de. På

eftermiddagen börjar vi skissa symboler. Förmiddagens promenad, eller bara tiden på dagen, har höjt energin i gruppen.

Didaktisk reflektion

Arbetet här ger mig så många nya utmaningar hela tiden. Jag tvingas ständigt tänka om. Det känns tråkigt att jag inte lyckats med att nå fram till att gruppen, eller individer i gruppen, styr undersökandet och det konstnärliga innehållet mer. Jag har tagit till alla metoder och knep jag hittills kommit på men inte nått hela vägen. Arbetet handlar mer om att försöka hitta sätt att över huvud taget få till aktivitet i rummet. Det finns inget sätt att lista ut om det kommer lyckas från en dag till en annan. Dagens gruppammansättning kan hjälpa eller stjälpa, kan bära eller brista. Det är så många ramar som styr att metoderna inte räcker till för att parera allt som kan tänkas hända på en dag. Det är humör, relationer, en sömnlös natt, ett bråk hemma, en kontrovers med en lärare, ett besök inom psykiatrin, pissregn, slut på cigg, en allmänt dålig dag, en sten i skon. Det kan vara vårens första krokus, den älskade huden, en förälskelse, kompisar på stan, nattligt bilmek, nyfallen pudersnö. Det finns så mycket förutom mig och konsten som lockar och pockar. På gott och på ont. Jag har flera gånger uttryckt att jag sänkt ribban, ambitionsnivån. Men är det riktigt sant? Kanske har jag bara tvingats tänka annat, hitta nya sätt, och möjligen har ambitionsnivån behövt vara högre. Möjligen har ribban varit högre än på länge. Ibland har jag floppat och saxat mig över ibland har jag dansat limbo under. Men varje gång med djupaste didaktiska och konstnärliga engagemang. I min loggbok har jag skrivit: *Jag bestiger inte berg. Jag klättrar i träd. Jag vill vara i det som växer. Inte i det som nöts.*

Tisdag 18 maj 2010

Didaktisk intention

Jag fyller på med bilder på den kombinerade processkartan och tidscirkeln. Till dagen var det planerat att åka till ett närbeläget stall och rida. Tyvärr hade personalen fått magsjuka så vi fick ställa in. Istället planerar vi att ta en utedag med promenad vid ett gammalt regemente. Vi förbereder kameror, packar pennor och papper.

Didaktisk handling

Det är soligt och vindstilla. Sex ungdomar, M, U och jag åker till regementet. Vi promenerar. Fotograferar. Ritar. Under tiden pratar vi om möjliga sätt att skicka iväg våra stenar. Det kommer förslag. Det kommer förslag! ”-Vi kan lämna dem till människor på en flygplats.”, ”-Eller en tågstation.” Ingen kan dock tänka sig att utföra överlämnandet. Det skulle kännas pinsamt. ”-Tänk om någon frågar vad som är meningen och så kan vi inte förklara.” ”-Kan ni inte förklara?” Frågar jag. ”-Inte för någon annan.” ”-Vi kan skicka stenarna med posten istället!” Säger någon. Alla håller med. ”-Det är en bra idé!” Vi bestämmer att alla väljer ut en adress någonstans i världen dit stenen skall skickas. Vi promenerar lite till. Möter en orm. Kollar upp vilken art det är. En snok. Åker tillbaka och avslutar dagen.

Didaktisk reflektion

Det känns bra att gruppen varit aktiva i beslutsprocessen kring hur stenarna skall skickas iväg. Det känns faktiskt extra viktigt med just den här målgruppen. Delaktigheten i berättandet. Sedan projektets start har vi i personalen många gånger fört samtal kring hur målgruppen beskrivs och vilka antaganden som görs kring ungdomarnas identiteter. Tidningarna använder i sina artiklar om verksamheten ord som ”skoltrötta ungdomar” och liknande arbetsmarknadspolitiska projekt benämner målgruppen som ”drop-outs”. Vi ser också hur den projektplan vi själva har utformad innehåller formuleringar som gör antaganden om ungdomarna. Tillsammans arbetar vi aktivt under projektets gång med att omformulera hur vi själva pratar och skriver om dem i informationstext, med media, för politiker, skolledare och mellan oss. Vi är överens om att vi inte vill reproducera den bild som ofta ges.

Tisdag 25 maj 2010

Didaktisk intention

Vi har under de senaste dagarna samtalat om människans vilja och ovilja att lämna avtryck. När vill vi lämna avtryck och när vill vi det inte? Vad vill vi lämna till eftervärlden? Delaktigheten i dessa samtal är god. Vi har sett en dokumentärfilm om graffitti och en om hållristningar. Alla har också gjort klart sina symboler och fört över dem på smörpapper. Stenar och skisser har lämnats in till Svarteborg stencenter för blästring. Det som sker läggs till på den gemensamma processkartan. Vi drar linjer mellan olika delar som tangerar varandra i innehåll. Samtalet kring avtryck och dokumentärfilmerna vi såg verkar ha

intresserat flera i gruppen. Därför planerar vi i personalen in en resa till Vitlycke museum för att titta på hällristningar och lära oss om bronsåldern.

Didaktisk handling

Vi utgår ifrån våra hemmalokaler direkt på morgonen. M har förberett frukostmackor som vi kan äta på vägen. Bilresorna är ofta bra forum för samtal. Alla är samlade, ingen kan avvika. M är bra på att starta konversationer om allt mellan himmel och jord. Vi pratar om vad vi redan vet om bronsåldern. Inte så mycket visar det sig. På museet får vi promenera till den stora berghällen tillsammans med en guide som berättar om de olika bilderna. Vad forskarna tror att de betyder och hur de gjordes. Han berättar också att många av bilderna återkommer i liknande utföranden på fler ställen i världen vilket kan tyda på människors förflyttning. Det är lite oroligt i gruppen men ett par personer ställer frågor och får svar. Vi tittar också runt inne i museibygnaden. Där har de en permanent utställning om hur människorna levde på bronsålder. Museiutställningar brukar vara svåra att besöka med gruppen. Så också denna gång. Det krävs att en läser mycket och att en är van vid presentationssättet. Många tappar snabbt intresset. Vi åker hemåt lite tidigare än planerat. På vägen slår det oss att vi kommer passera Stenehed som vi fick berätta för oss om på Svarteborgs Stencenter. Vi stannar till där. Stenehed visar sig ha en uppställd stenformation liknande den som finns i Stonehenge 12 mil väster om London. Finns det någon koppling? Med tanke på likhet i ortnamnen. På en infotavla kan vi repetera berättelsen om det blodiga dramat för oss som var med på stencentret och återberätta den för de som inte var med. Drottningen av Hud hade anlät till Kung Rane för att de planerade att gifta sig. Men när hon kom dit hade han ändrat sig. Hon blev så arg att hon satte hans borg i brand. Hon lär ha sagt: ”-Hittills har du kallats Raneborg men hädanefter skall du heta Svarteborg”. Rane hämnades genom att döda både drottningen och hennes brudfölje. Det var här på Stenehed följet fått sätta livet till efter att han hade dräpt drottningen vid en källa i Köpestadsbacke. Vi kollar på GPS:en och ser att Köpestadsbacke ligger alldeles i närheten och bestämmer att vi åker dit också innan vi far vidare hemåt. Vi hittar platsen. Där finns inga spår av det blodiga dådet. Endast en häst står och betar fridfullt.

Didaktisk reflektion

Det drar ihop sig till terminsavslutning. Vi planerar ett sista utställningsbesök. Bohusläns museum som visar U-bahn som är en fiktiv nutidsarkeologisk utställning vilket är ett koncept som passar in i arbetet med avtryck och som vi tror ger framåtriktningar för tanken.

Torsdag 27 maj 2010

Didaktisk intention

Närvaron sjunker alltid när det närmar sig lov. Vi har under projektets gång utformat olika metoder att synliggöra terminen visuellt för att påvisa hur mycket tid som gått och hur mycket som är kvar. Den kombinerade tidscirkeln och processkartan har fyllts på under arbetets gång och vid några tillfällen har vi haft den som grund för tillbakablick och utvärdering. Jag upplever att det underlättat för ungdomarna att bli medvetna om sin förflyttning i (med?) tiden men också om sin delaktighet och om hur mycket vi faktiskt har hunnit med. Det har kanske inte ökat närvaron anmärkningsvärt men däremot medvetenheten och reflektionen.

Didaktisk handling

Det är tre ungdomar här idag och besöket på museet är lyckat. Vi har förberett oss att läsa högt och lotsa runt i utställningen. På utsidan museet, vid entrén har nyligen Ivana Machackovas verk "Krönika" ställts upp. Det är en stor stensulptur med uthuggna reliefer av Bohusläns historia från bronsålder till nutid. Det passade rakt in i det konstnärliga arbete vi hållit på med under de senaste månaderna och vi blir kvar där en stund. Tittar, känner, samtalar. Tillbaka i våra hemmalokaler skriver vi ut foto från besöket och lägger till på processkartan. En linje dras mellan Ivanas verk och besöket på Vitlycke Muséum.

Didaktisk reflektion

Nu är det bara ett tillfälle kvar att arbeta med ungdomarna och knyta ihop stenprojektet. Vi hämtar de blåstrade stenarna på Stencentret och förbereder en dag där alla skall försöka bestämma sig för vart deras sten skall skickas.

Fredag 11 juni 2010

Didaktisk intention

Nu känns det viktigt att få ett bra avslut med hög delaktighet. Vi jobbar hårt med att få så många som möjligt att komma trots att vi vet att närvaron sjunker ju närmare lovet vi kommer.

Didaktisk handling

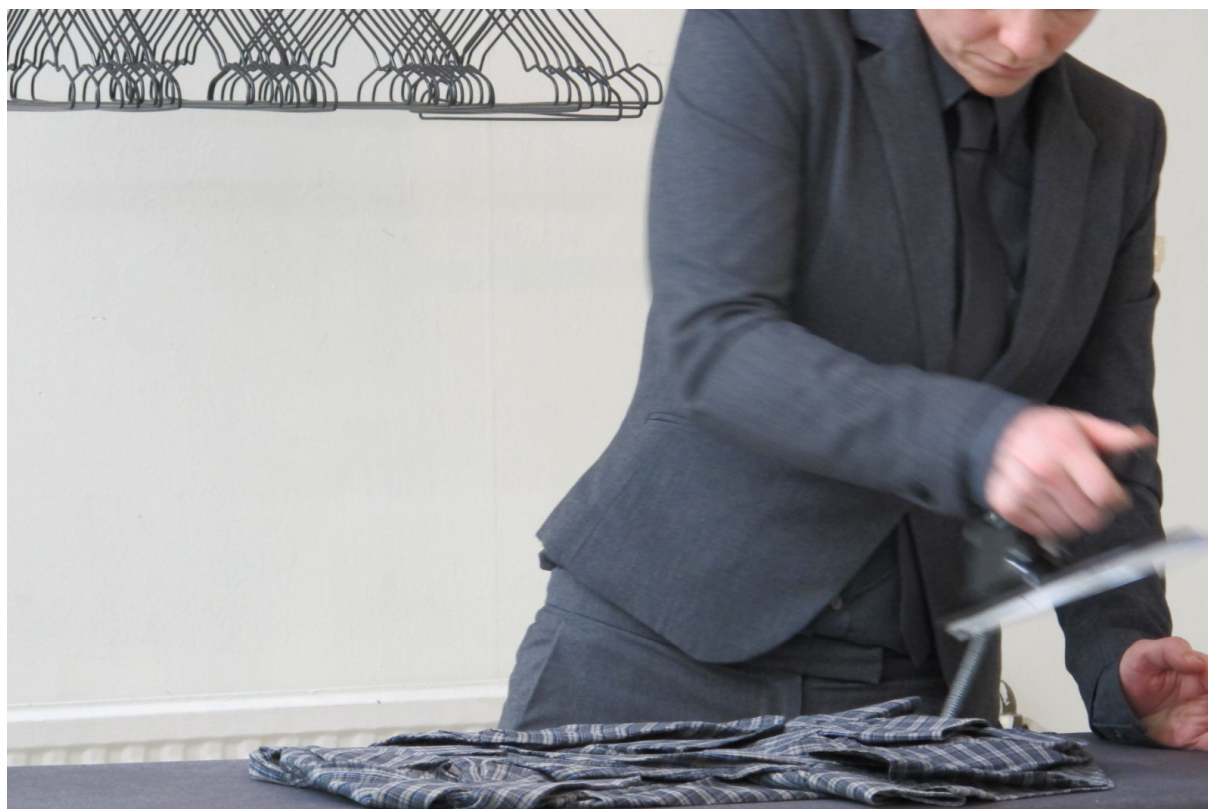
Som vanligt äter vi frukost, ser och samtalar kring nyheter innan vi går in i verkstadsrummet. Vi sätter oss kring det stora bordet och var och en får sina stenar som nu är graverade. Alla blir stolta, tycker de är snygga. Vi pratar om olika världsdelar, länder och platser i världen en skulle vilja besöka, människor en skulle vilja träffa. Det är fem ungdomar här idag. Vi har en stor världskarta att hänga upp samtalet kring. Någon är väldigt bestämd med vart stenen skall sändas. ”-Jag skall skicka min till Marilyn Manson!” En annan vill skicka sin sten till Las Vegas. Ett par stycken har svårt att bestämma sig och slumpar istället fram en plats genom att med ögonbindel släppa ett föremål på världskartan. Sedan slumpar de fram en specifik adress på internet i den aktuella staden. Alla är väldigt uppspelta och spekulerar i hur den som får stenen på posten skall reagera. Vad den skall tro om vem stenen kommer ifrån och vad den betyder. Vilka historier som kommer hittas på kring stenarna och vad de kommer vara med om i framtiden.

Didaktisk reflektion

Terminen tar slut. Vi har ätit tårta och tio stenar har skickats ut i världen i vadderade kuvert. Det är i mångt och mycket jag som drivit processen framåt. Men denna specifika målgrupp i kombination med min fasta beslutsamhet om att jag vill att den andre skall äga processen och ha utrymme för egna tankar så fort den är mogen att ta det har tvingat mig att utformat ett förhållningssätt som innebär att lyssna in, vänta ut, ta beslut och vara med i processen utan att själv från början ha en idé om vart vi är på väg. Vi har hela tiden haft flera spår pågående parallellt. Spåren har tagit form utifrån vad vi i personalen sett att ungdomarna visat nyfikenhet inför. Vi har letat upp vad som kan vara nästa steg genom att lyssna noga, inte bara efter specifikt uttalade önskningar utan även varit vaksamma på en intresserad blick, en ökad närvaro eller en visad delaktighet, om än liten. Det har varit ett sätt att skapa en indirekt delaktighet. De gånger tydligare initiativ tagits av någon av deltagarna har dörren stått öppen. Jag förlängt min kropp och min vilja med deras. Jag har utvecklat ett känsligare gehör för den andre än tidigare. Genom detta har några viktiga koncept för det egna didaktiska förhållningssättet formulerats. Värdeord att bära med som en avcheckning i framtida didaktiska planeringar och reflektioner. Gehör för den andre, öppna avslut, öppna starter, öppen för initiativ, formulera innehållet utifrån förhållningssätt inte metod och produktmål.

Auto-affektivt narrativ 2 – Strykningen

Jag iscensätter ett rum för arbete. Rummet är format utifrån motsättningar som uppstått i min roll som konstnär och lärare i verksamheten. Jag tänker på hur jag som lärare/medmänniska/konstnär i mötet med andra ibland med godhet som intention gör något värre. Jag vill skapa ett rum för reflektion kring detta. 80 strukna skjortor hänger på galgar. Ordnade i färgskala. Jag är iförd grå kostym. All övrig inredning har samma grå ton. En lunchlåda och en stol, en termos med kaffe. Skjortorna skall under en arbetsdag 7:00-16:00 strykas skrynkliga. Performancet utfördes under 13-festivalen på Konstepidemin i Göteborg 4-6 januari 2016



Jag veckar och stryker, veckar och stryker.

Samtidigt.

I tanken, vecklar jag ut.

Jag vecklar ut projektplanen, mina erfarenheter; före efter i.

Jag vecklar ut i affekt, i sinnesrörelsen som jag själv arrangerat att verka som rum för tanke kring detta rhizom av mina erfarenheter av mänsklig erfarenhet.

Jag stryker metodiskt och omsorgsfullt det släta skrynkligt.

Jag tänker på skolan.

Skolan veckar med omsorg som intention sina rum för lärande.

Metodiskt görs sammanhangen räfflade och ingen yta lämnas slät.

Om vi startar i något som har räfflats noga under lång, lång tid är det omöjligt att handla som om vi befinner oss i något slätt.

Inte som pedagog.

Inte som den lärande.

Det tar tid att släta ut.

Det måste göras veck för veck, det måste göras med än större omsorg än det krävdes för det omvända.

I varje veck ligger tusentals stukade bomullsfibrer.

Varje fiber skall rätas,
slätas.

Jag veckar och stryker, veckar och stryker.

Samtidigt.

I tanken, vecklar jag ut.

Jag vecklar ut frågeställningar om arbete.

Arbetet som fenomen.

Sysselsättning.

Värdet av arbete beroende på vem, vad, hur och när.

I det till synes räfflade rum jag iscensatt är rummet för tankar slätt.

Jag skapar mig en fristad som ger mig ram och knyter an till det som skall behandlas.

Det rum betraktaren ser är räfflat.

Det osynliga erbjuder släthet, gläntor i den kuperade terrängen.

Gläntor med utrymme för tanke och handling.

Gläntor stora som rymder.

Målet är att den unge planerar en realistisk framtid baserad på individens egen motivation och vilja, vilket ska leda till studier och/eller arbete.

Jag tänker på strykjärnet, på andra betydelser av skrynklorna.

På Deleuze och tidens veck.

Hur varje människas levda tid utgör veck i ett oändligt landskap av veckningar. Riktningar.

Vilka förutsättningar ger samhällsstrukturen och skolans styrning dessa personers historier att synas och ta plats?

Att bli grund för framtida gemensamma upptäckter.

Jag tänker på hur någon annan ofta gör anspråk på att berätta den andres historia.

Hur skulle de omnämna sig själva om de fick chans att äga sin egen berättelse?

Jag tänker på avsnittet om de ryska dockorna i Rebecka Solnits bok *Det avlägset nära*.

Jag och var och en av oss, är den innersta i en ändlös serie ryska dockor. Du som läser är nu innesluten i ett lager jag har byggt åt dig, eller kanske är mina berättelser nu inuti dig. Lika bokstavligt lever vi inuti varandras tankar och arbeten, i den här världen som skapas hela tiden, av oss alla, av övertygelser och handlingar, information och material.

Jag tänker på hur jag inte vill att min berättelse skall göra anspråk på att berätta deras.

Jag vill värna om en tydlighet i att det är min tolkning, mina ord. Att det är först och främst mig själv i rollen som lärare jag vill beforska och säga något om.

Jag tänker på den kontext som verksamheten skapade för ungdomarna.

Den var trygg, formad för utveckling och den var valbar.

Men på samma gång upplevd som tvingande, som den sista utvägen att bli något, någon.

Komma i sysselsättning.

Vi måste komma i arbete, vi måste skapa arbete. Vi fabricerar arbetstillfällen.

Vi måste sysselsätta. Skapa sysselsättning. Fabricera sysselsättning. Samhällsstrukturen räfflas, veckas. Till fåror. I varje fåra en människa. Till varje människa en sysselsättning. I all välmening. Att omsorgsfullt stryka släta skjortor skrynkliga.

Jag tänker på det tvingande i det valda.

De inre motivens och de yttre principernas kamp.

Eller samspel.

Jag tänker på den tudelade viljan, vilja och ovilja, och hur sammanhanget jag verkar inom bygger på en motsägelse.

En idé om en fri ofri vilja.

3 Monologisk polyfoni

Jag kommer nu lösa upp den kronologi som de autoetnografiska och auto-affektiva narrativen utgjort i kapitlet *Polyfonisk monolog*. Olika teman i dessa tangerar varandra och ger upphov till en ny ordning, nya berättelser; *Det relationella rummet*, *Det visuella rummet*, *Det narrativa rummet*, *Det stödjande rummet*, *Det utmanande rummet* och *Det konstnärligt kunskapande rummet*. Resultaten har ordnats som teoretisk-empiriska tillväxtpunkter vilka jag behandlar var och en för sig för att sedan sammanfatta och ytterligare utveckla i förhållande till teorier om vilja under rubriken *Den ofria viljan*.

Jag hade länge tänkt att det var tidspress och bedömningsaspekter som var orsaken till att elever så ofta efterfråga detaljerade instruktioner om hur de skall gå tillväga i sitt konstnärliga arbete, alltså ett slags symptom på tidsbrist som innebar en vilja att effektivisera. Därför gick jag in i projektet med en förhoppning om att det skulle finnas stort utrymme för spännande konstnärliga arbeten där ungdomarna själva utformade innehåll och var styrande i processen. Jag möttes istället av ungefär samma frågor och förhållningssätt från ungdomarna som jag mött i de tidigare utbildningskontexter jag varit verksam inom. Om målet för arbetet är att nå fram till att den lärande blir delaktig, ansvarig för att driva processen samt skapa meningsfullhet för sig själv och andra menar jag att det inte är en lösning att tillmötesgå de ängsliga frågorna med detaljstyrning. Vi måste fortsätta söka efter sätt att iscensätta lärandet som ger den lärande utrymme att vilja och vara delaktig. Detta ställningstagande utgör själva grunden för det här arbetet.

Att vara i ett utbildningssammanhang innebär alltid att på olika vis bli utsatt för det okända. Det är hela poängen med den sortens kontext. I utsattheten blir vi osäkra vilket är en naturlig reaktion. Osäkerheten yttrar sig i ängsliga frågor och/eller en vilja att någon talar om precis vad som skall göras.

-Vad vill du att vi skall göra egentligen?

Samma osäkerhet brukar göra sig gällande oavsett om läraren formulerat en hårt styrd uppgift, det vill säga en uppgift där hen på förhand bestämt sig för hur (eller på ett ungefär hur) resultatet skall se ut och genomföras, eller en uppgift där det finns utrymme för den lärande att arbeta divergent, rhizomatiskt och göra egna upptäckter. Vi får alltså samma reaktion om den lärande rör sig i ett hårt räfflat rum men då, menar jag, grundar sig den lärandes osäkerhet inte i oförmågan att översätta mellan abstrakt och konkret utan snarare i en rädsla för att göra

fel, att misslyckas vilket resulterar i att de försöker avkoda sammanhanget för att hitta de ”rätta” lösningarna. I min diskussion utgår jag från att det eftersträvansvärda är den typen av uppgifter som ger utrymme för egna upptäckter. Tillblivelser. Uppgifter som formulerats med intentionen att erbjuda den lärande plats att *kunskapa* så som jag i min teoridel definierar det. Här rör det sig specifikt om *konstnärligt kunskapande* men resonemangen det här arbetet genererar går även att tillämpa för mer allmändidaktiska sammanhang.

Didaktiken, konsten och viljan

Det relationella rummet

-Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?

Då ungdomarna själva angett bemötandet och de mellanmänniska relationerna som viktigaste orsakerna till att de velat komma till oss och att vi därav kan tänka oss att detta varit överordnat det konstnärliga innehållet i fråga om hur väl projektet fallit ut känns det extra viktigt att behandla de relationella aspekterna i förhållande till det konstnärliga kunskapandet. Det var också just relationskompetensen jag som lärare utvecklade mest under min tid i verksamheten, både den mellanmänniska och relationen mellan mig och rummet och mig och materialen. Trygga relationer till både varandra, rummet, och den diskurs som görs gällande i det menar jag, är grundläggande för att våga gå in i och möta den osäkerhet som ett undersökande förhållningssätt för med sig. För att värna om den punkt, blivande-linje (Deleuze & Guattari 2015), i vilken vi ”kan bryta in i världen” (Arendt 2004), krävs att vi handlar. Att handla innebär att utsätta sig för en risk och utbildningen börjar först när den lärande är villig att ta den risken (Biesta 2006).

Den 14 april startade jag upp det första konstnärliga temaarbetet med ungdomsgruppen. De första mötena med ungdomarna var för mig präglade av en osäkerhet. Osäkerheten låg inte i min ämneskompetens utan i den splittring jag upplevde genom projektets olika parter skilda förväntningar vilka fick mig att handla på sätt som motverkade min grundläggande kunskapssyn och intention. Jag ser idag också att mitt agerande vid de första mötena med gruppen avspeglar att jag hade ett metodologiskt angreppssätt, det var kanske inte heller så konstigt med tanke på att projektet jag arbetade inom var framskrivet att vara just ”metodutvecklande”. Istället för att vara *i relationen* verkade jag utifrån (Aspelin 2015). Sett utifrån Aspelins relationella teorier hade jag behövt flytta tyngdpunkten från *tillvägagångssätt till möte*. Det blir därför av vikt att snarare än att arbeta fram metoder

fundera över didaktiska förhållningssätt. Det didaktiska förhållningssättet säger nämligen något om vilka diskurser som blir till i rummet. Utifrån Arendt, Lenz Taguchi, Aspelin, Biesta och ungdomarnas enkätsvar i den externa utvärderingen samt det jag ovan angett att jag sett i min minnesrekonstruktion förflyttar jag därför från och med nu tyngdpunkten för mina resonemang från metod till förhållningssätt; från möte till intra-aktion; från subjekt – objekt till sammanflätning av en mångfald subjekt.

Av stämningen att utläsa är det bara jag som tycker att detta är roligt och intressant. De andra i rummet är passiva. De känner inte varandra ännu, vi känner inte varandra ännu. (14 april 2009)

Det utrymme i tid som verksamheten gav oss gjorde att vi ganska snart kunde lära känna och få en högre tillit till varandra. Men vi behövde också arbeta på att få tillit till sammanhanget som helhet. Biestas teori om hur den lärande behöver vara villig att ta en risk bygger på ett resonemang som innebär att vi behöver känna tillit utan att med säkerhet veta att vi har grund för den. Vi behöver känna tillit till det ännu inte sedda. Då flera av ungdomarna har erfarenhet av att inte lyckas inom ramen för utbildning kan vi ana att denna tillit var svag för många av dem. Genom att som lärare inta ett didaktiskt förhållningssätt som fokuserar möte och intra-aktion istället för tillvägagångssätt skulle denna tillit möjligen kunna utvecklas snabbare.

Men det blir också synligt genom mina erfarenheter av projektet att vikten av förmågan att visa tillit utan grund i allra högsta grad gäller även läraren. Jag ser i framskrivningen och läsningen av de två minnesrekonstruktionerna hur jag och mina kollegor under projektets gång tydligt utvecklar en sådan tillit och det som, förutom Biesta, Aspelin, Lenz Taguchi och Deleuze, också Arendt syftar till när hon säger att läraren måste förhålla sig öppen till det som varje människa bär med sig in i det kunskapande sammanhanget och inte agera som om den redan har kännedom om det som skall komma. Inte låta den lärande ”krossas av tidens ålder”. Vi måste finna en balans i att företräda världen utan att ta den ifrån den lärande. Jag vill påstå att det är när tilliten är svag hos den lärande som de ängsliga frågorna efter detaljstyrning uppstår men att dessa uppstår även när tilliten är svag hos läraren själv eftersom det skapar en otrygghet. Implicit påverkar den tillitssvage läraren det kunskapande rummet att tappa trovärdighet. Om den tesen stämmer gäller det att som lärare snarare än att ge styrda instruktioner som svar på frågor om varför och hur, istället jobbar på tillit till den process som innebär att vi inte på förhand kan veta vart vi är på väg. Om läraren inte visar denna tillit hur skall då de lärande nå dit? Den 7 maj och den 2 juni 2009 utspelar sig två händelser som kan ha haft positiv utveckling på grund av att vi i personalen agerat

med något som möjligen kan definieras som *tillit utan grund* och närmat oss ett *relationellt intra-aktivt förhållningssätt*. E-L virar in sig i tyger för att hjälpa en av ungdomarna att komma igång med kostymen till den iscensättning gruppen arbetar med. Hon agerar utan att utstråla att hon har en idé om hur sömnadsprojektet skall gå till eller exakt vad det skall resultera i. Hon förhåller sig nyfiken till materialet och till ungdomens tankar. Genom sitt agerande visar E-L att hon har tillit till situationen. Både tyget och E-L intra-agerar med ungdomen som möjligen genom detta förstår att ingen av oss ännu vet exakt vart vi är på väg och kan då utveckla det som Biesta kallar *tillit utan grund*. Förhållningssättet får spridning i rummet vilket gör att fler handlar, de tar egna initiativ, växlar positioner och roller. Att växla positioner och roller visade sig vara viktigt. Det kunskapande rummet tyngdes ofta, enligt min upplevelse, av olika idéer och förväntningar vi hade på varandra. Dessa låg ofta i vägen för det arbetssätt jag strävade efter. Ibland kunde förväntningarna lösas upp och det gick att skymta hur allt skulle kunna vara. Sådana tillfällen var till exempel när vi i personalen uppträdde på ett oväntat sätt. När M och jag, den 2 juni, lät oss bli sminkade visade vi en tillit utan grund. Det kan också ha inneburit en hierarkiotjämnning som rörde sig i riktning mot en iscensättning av rummet som ledde till att ungdomarna tog egna initiativ. Något hände med hur relationen förväntades vara och det kan ha öppnat upp för att få fler i rummet att lägga av sig egna och av andra tilldelade roller. Det uppstod ömsesidiga möten som verkade från insidan och utgjordes av samhandlingar. När vi som lärare upptäcker att en viss situation haft en positiv verkan tolkar vi det lätt som om det vi arbetade med är det som gett effekten. Den som söker svar i dessa aspekter kommer vilja utforma en metod utifrån genomförande, innehåll, teknik och material. Vi riskerar då att åter förflytta fokus mot tillvägagångssätt och börja verka från utsidan. Förhållningssättet kan inte instrumentalisternas och reduceras till en metod, och fokus behöver, som jag tidigare konstaterat, ligga på just förhållningssättet. Förhållningssättet i relationer innefattar inte bara det mellanmänskliga utan även det fysiska rummets och materialens agens. Dessa kan alltså ses som en förlängning av lärarens förhållningssätt då det ofta är just läraren som har makt över rummets utformning och användning.

Det visuella rummet

Det fysiska rummets utformning var i ständig omarbetning. Genom att ändra om, byta ut möbler samt förflytta arbetsplatser till olika nivåer och sammanhang kunde jag till viss del styra vad som hände och vad som inte hände. En kan säga att jag använde mig av

materialitetens agens i syfte att uppnå vissa skeenden. Biesta (2006) talar om det timliga rummet och syftar då på både det fysiska och det som uppstår mellan oss samt mellan oss och rummet men han har det materiella rummet som utgångspunkt i sina resonemang. Det timliga rummet kännetecknas av att erbjuda utrymme för flexibilitet. Det måste utformas med hänsyn till att det som skall pågå där inte syftar till reproduktion av beständiga och fasta strukturer. Jag märkte hur jag fick helt olika grad av deltagande och olika typer av utfall beroende på vart jag erbjöd utrymme för en aktivitet och började använda mig av den fysiska miljöns agens som en förlängning av mig själv i lärandrummet. Utifrån ett postkonstruktionistiskt perspektiv omnämner vi bäst denna förlängning som ett samarbete. Jag tog hjälp av rummet att intra-agera med ungdomarna.

I mitt förhållningssätt vid uppstarten av det konstnärliga temaarbetet kring iscensättningar och mod den 14 april 2009 kan jag se att jag var förmedlande och styrande i mitt sätt att iscensätta rummet för kunskapande vilket fick konsekvenser för hur dagen utformade sig. Jag tolkade vid tillfället ungdomarnas passivitet som ett svar på att vi inte kände varandra ännu, vilket säkert till viss del var sant, men i efterhand såg jag också hur jag genom att agera annorlunda hade kunnat få ett annat utfall. Innehållet kunde ha varit detsamma. Jag hade alltså både kunnat visa mitt inspirationsmaterial och haft en workshop där ungdomarna fått börja söka information på temat men det hade kunnat utföras annorlunda. Jag hade kunnat placera mig annorlunda i rummet vid visningen av powerpointen. Jag hade kunnat förbereda texter om Nike att läsa högt och låta deras undersökande vara mer fokuserat kring bilder och egna skisser. Materialet för det egna skissandet hade kunnat omfatta mer än bara papper och penna. Jag hade kunna göra saker i en annan ordning. Ja listan på annorlunda sätt att gå tillväga kan göras lång. Min poäng är att vi även här får akta oss för det metodologiska förhållningssättet som möjligen skulle kunna få oss att i fortsättningen avstå från att till exempel visa powerpoints eller undvika att utgå från textmaterial i det konstnärliga undersökandet. Med en förskjutning från metod till relation blir det förhållningssättet och intra-aktionen som får stå i centrum för de justeringar som krävs. Allt handlar om att från början ha en tydligt formulerad bild av vilket förhållningssätt och vilka tillväxtpunkter som skall fokuseras, praktiseras och utvecklas och därigenom forma diskursen.

Genom mitt styrande och utifrånverkande tillvägagångssätt hade jag skapat ett, med Deleuze och Guattairs begreppsvärld sett, räfflat rum. Trots att min intention var den motsatta. Jag bestämde mig för att genom en omarbetning av rummet erbjuda fler möjligheter

nästa gång vi sågs. Jag använde mig av rummets agens för att försöka påverka ungdomarnas vilja att delta. Den 14 april 2009 är aktiviteten i rummet högre. Tankar och handlingar blir till. Jag fortsatte därefter att använda mig av rummet som en timlig plats och i samspel med andra förändringar, både i struktur och i mitt eget förhållningssätt blev delaktighet mer frekvent. Vi måste såklart fortfarande beakta att andra aspekter spelade in i denna förändring. Som att alla lärde känna varandra mer och att ungdomarna blev mer bekväma i vad arbetet handlade om. Men det timliga rummet, det som erbjöd det räfflade att växelvis slätas ut, hade en uppenbar betydelse för graden av aktivitet i den kunskapande processen. Den 23 april 2009 känner jag för första gången hur det infinner sig en tillit och vilja till deltagande som gör att tankar och idéer får utrymme att förgrena sig i flera riktningar.

För första gången kan jag ta lärandrummet vidare och vidga innehållet. ”-vad är bra med vingar?” I görandet finns nu utrymme för det parallella samtalet. ”-Vad kan vingar betyda?” Medan händer formar, klipper, veckar, skär, pratar vi om vad vingar kan symbolisera. Alla pratar inte men alla är ändå delaktiga. Tittar upp, svarar med ett ja, en nick eller ett ögonmöte. (23 april 2009)

När jag inte längre behöver lägga min energi på att få alla delaktiga och när jag inte hela tiden behöver besvara frågorna ”Varför skall vi göra detta?” och ”Vad skall vi göra nu?” kan fokus förflyttas till att omfatta utveckling av innehåll och förståelse genom intra-aktionen och det gemensamma samtalet. Slätare rum blir till och arbetet blir nära och nomadiskt. Det är det som möjliggör tänkandet. Som också ger utrymme för den egna berättelsen.

Det narrativa rummet

I det egna tänkandet uppstår möjligheten att berätta sina egna berättelser. Rummet för kunskapande genererar då narrativ som styrs av fler än den som iscensatt situationen. Beroende på vilken ingång läraren angriper rummet med kommer olika berättelser bli till. Med utgångspunkt ur delar av de auto-affektiva narrativa Cyklingen och Strykningen vill jag starta ett samtal kring berättandet och vem som äger berättelsen i det kunskapande rummet.

Från performancet Cyklingen:

Jag tänker på huret. Vem skall lära sig vad och varför?

Jag tänker på berättandet, vems berättelse som är den rådande.

Vilka äger rätten att berätta sin egen berättelse?

Från performancet Strykningen:

Jag tänker på hur någon annan ofta gör anspråk på att berätta den andres historia.

Hur skulle de omnämna sig själva om de fick chans att äga sin egen berättelse?

Jag tänker på avsnittet om de ryska dockorna i Rebecka Solnits bok *Det avlägset nära*.

Jag och var och en av oss, är den innersta i en ändlös serie ryska dockor. Du som läser är nu innesluten i ett lager jag har byggt åt dig, eller kanske är mina berättelser nu inuti dig. Lika bokstavligt lever vi inuti varandras tankar och arbeten, i den här världen som skapas hela tiden, av oss alla, av övertygelser och handlingar, information och material.

Jag fick under både Cyklingen och Strykningen genom handlingarna syn på hur viktigt det var för mitt skrivande av det här arbetet att inte göra anspråk på att berätta som om jag visste hur ungdomarna tänkte och kände i de olika situationerna. Att jag var tvungen att visa tydlighet kring att berättandet utgår från min upplevelse. Vi arbetade aktivt under projektets gång med att styra om det språkbruk som användes kring ungdomarna av media och andra aktörer som tillskrev dem negativa identitetskodningar. Nu fick jag akta mig för att inte själv bli en av dem som gjorde samma sak.

Genom cyklandet och i den trötthet som kom av det utförda arbetet rörde sig mitt inre berättande mycket spretande och fragmentariskt kring olika tankar om mening, arbete och självbestämmande. Det blev synligt för mig hur viktigt det var för min vilja att fortsätta cykla att det var jag själv som formulerat och skapat mig ramen för sammanhanget jag just verkade inom. Under den arbetsdag då jag utförde *Strykningen* var arbetsinsatsen mer stillsam men också långdragen och monoton. Det berättande som blev till inom mig under strykningen hade en tydlig koppling till materialet och vad min handling gjorde med det. Men också hur materialet reagerade på mitt sätt att hantera det. Jag minns att en av skjortorna var av ett material som inte tillät sig skrynklas på samma vis som de andra. Skjortorna blev symboler för ungdomarna. Jag rörde mig i tanken mellan olika aspekter av handlingens verkan. Hur jag plockar ned skjortan från galgen. Hur jag med ett hett järn tvingar tyget att anta nya former. Hur fibrer stukas och hur veckandet omformulerar skjortornas mönster till nya. Hur jag med omsorg stryker släta skjortor skrynkliga. Konstens abstrakta maskin ger affekter som ersätter de varseblivningar och uppfattningar vi haft med oss och ger ett främmande språk i språket (Mattson & Wallenstein 2010). Nya narrativ blir till.

Om den lärande får utrymme, genom lärarens tillit, att inom en konstnärligt kunskapande process själv räffla sina sammanhang blir det också möjligt för dem att själva

styra narrativet och vilka berättelser som blir till. Utrymmet kan förutom genom tillit också ges genom *stöd*.

Det stödjande rummet

”-Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?”

Som jag tidigare nämnt blev det synligt för mig under projektet att frågan ofta också grundar sig i att det uppstår svårigheter att översätta abstraktion till konkretion. Jag kommer nu resonera kring hur jag under projektet angrep denna problematik genom visuella representationer. Jag för diskussionen med utgångspunkt ur de teoribildningar som arbetet vilar på. Deleuze och Guattari förklarar de släta rummet som nära och det räfflade som avlägset. Det nära rummet är mer abstrakt än det räfflade som erbjuder konkretion. I det släta rummet rör vi oss helt nära det vi arbetar med, vi är rörliga och undersökande. Vi kan i det släta hitta saker vi annars inte skulle hitta, vi kan tillåta oss att förundras och bli överraskade eftersom vi är resande och inställda på att något nytt kan hända. Men vi har inte lika lätt att se de övergripande strukturerna för vad vi verkar inom. Genom att som lärare hjälpa till att ta ett steg tillbaka och få syn på de större strukturerna kan vi ge bilder av helheten som får den lärande att åter kunna ge sig in i de mer nära undersökande arbetet. En sådan hjälp kan vara att bygga upp ett system för visualisering av processen. Vilket jag prövade och utvecklade under projektets gång.

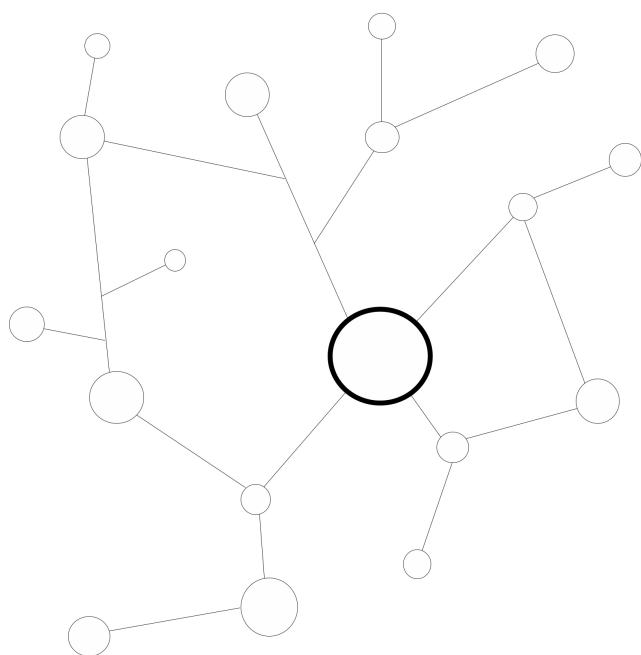
Den 16 april när jag träffade gruppen på nytt efter att vi startat upp det första längre konstnärliga arbetet var det ingen som riktigt mindes vad vi gjort sist gång. Det blev därför svårt för ungdomarna att på eget initiativ ta vid där vi slutat. När jag som lärare möter upp osäkerheten genom att dela ut tydliga uppgifter kring hur vi kan ta nästa steg i processen ger jag endast kortsiktig hjälp. Jag räfflar men ger inte den lärande utrymme att själv räffla. En kan säga att jag möter upp den lärande i det slätare rummet och ger hen information från det mer räfflade rummet. Den lärande blir kvar där och det dröjer inte länge förrän den behöver ytterligare information för att komma vidare. Jag behöver istället hitta sätt som gör att den lärande själv kan hitta till de mer räfflade rummen.

Jag gör en minneskarta på whiteboarden. Skriver mod i mitten och sätter upp de utskrifter som finns från tisdagens uppstart och de som tillkommit och låter dem grenna ut sig över den vita ytan. Några fortsätter att fylla på. (16 april 2009)

Vi startar upp med att titta på vår gemensamma minneskarta. (23 april 2009)

Jag försöker här avhjälpa svårigheterna med att starta upp en ny dag genom att synliggöra processen med hjälp av en minneskarta. Det ger inte bara ett stöd för minnet och möjlighet att upptäcka spår som kanske annars skulle glömts bort. Det ger också den lärande möjligheten att själv fylla på med sina olika spår efter hand. De får då syn på inte bara sitt eget arbete utan även de andras och hur alla delar förhåller sig till varandra. Det ger den lärande chansen att utveckla egna strategier att röra sig från det släta till det räfflade och från det räfflade till det släta. Jag behöver inte längre vara den som hämtar information från det mer räfflade rummet att förmedla till det slätare. Jag behöver inte heller vara den som skapar räfflorna då det behövs. De visuella representationerna utgör tankeverktyg för den lärande att utveckla ett visuospatialt tänkande som, vilket Wu och Shah (2004) genom sin forskningsöversikt påvisar, utvecklar förmågan att transformera och översätta information. Denna översättningsfråga är av vikt för att göra förflyttningar mellan abstraktion och konkretion och därmed, menar jag, kan det också utveckla förmågan att hitta sätt att på egen hand i den kunskapande processen röra sig mellan de slätare och det mer räfflade rummen. Det ger också utrymme för den lärande att själv vara delaktig i räfflandet. Så som jag själv format räfflorna jag verkade inom under *Cyklingen* vilket gjorde att jag hade en vilja att fortsätta trampa.

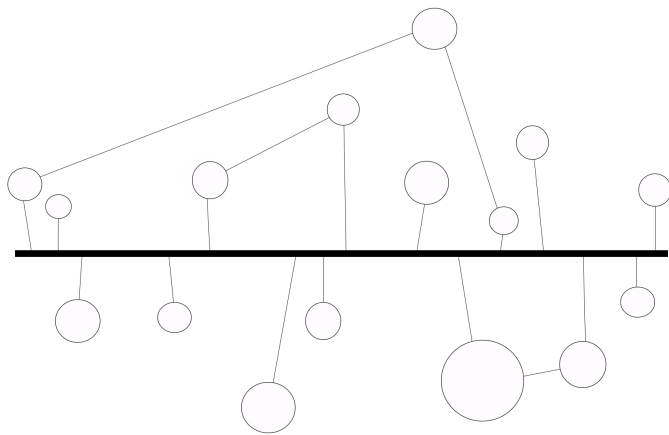
Nya erfarenheter under projektets gång gjorde att jag efter hand kom att omforma sättet att visualisera processen. Den första minneskartan var alltså en samling processreferenser i form av bilder och texter som sattes upp kring ett centrum som utgjordes av terminens tema. Vi kan säga att den hade en trädstruktur.



Figur 5

Processkarta med trädstruktur.

Men längre fram i projektet hade vi börjat se ett mönster i att många ungdomar inte började komma förrän det redan gått tre till fyra veckor på terminen, de förlängde också sina lov före och efter vilket gjorde att ännu mer tid föll bort. Vi insåg att terminen behövde visualiseras för att förtydliga hur stor andel som föll bort genom att närvaron minskade. Det fanns alltså fler saker än den undersökande processen som tedde sig abstrakt och behövde konkretiseras. Nämligen tiden. Jag gjorde då en tidslinje som utgjordes av alla terminens dagar som vi sedan utgick ifrån när vi dokumenterade processen.



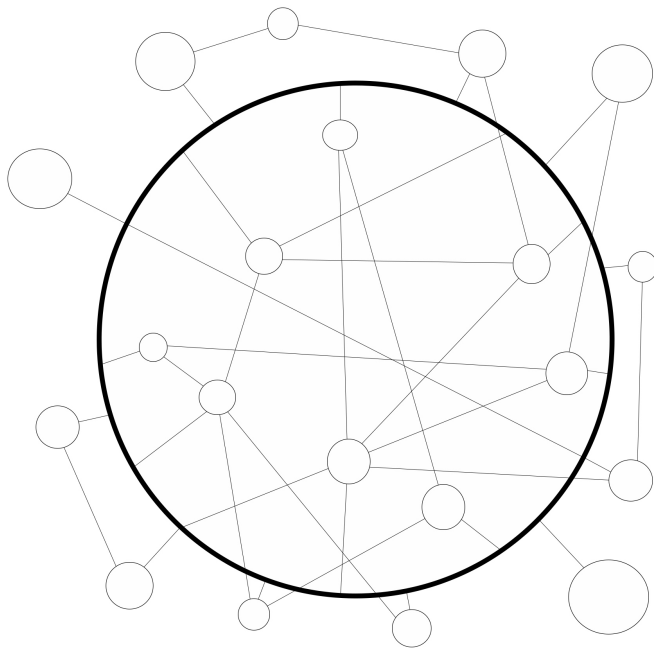
Figur 6

Visualiserad tid i kombination med processkarta. Linjär.

Under användandet av den linjära processkartan kom vi på att det blev betydligt svårare att förbinda olika referenser till varandra. Om något som hände i början på terminen tangerade något som hände senare blev bindningen väldigt lång.

Med det linjära försvann enkelheten i att koppla samman olika moment som tangerar varandra i den visuella processkartan så den här terminen har jag istället provat en cirkulär terminskalender som vi fyllt med bilder och ord. Mellan de olika dagarna har vi kunnat dra linjer och göra sammankopplingar som små öar av information som tangerar fler punkter i tiden än en. (7 maj 2010)

Men att se tiden förflyta var en viktig sak att synliggöra då det ökat förståelsen hos många för hur frånvaron såg ut. Varje person såg tydligt hur stor andel närvaron motsvarade i förhållande till terminen som helhet. I den tredje varianten av minneskarta ville jag därför kombinera visualisering av tid och process och gjorde därför en tidscirkel utifrån vilken vi kunde bygga på med bilder och texter allt eftersom arbetet fortskred. Det fanns utrymme både inne i cirkeln och utanför. Sammankopplingarna utgjorde ett flertal kluster och den visuella bilden av processen liknade nu mer ett rhizom med flera tillväxtpunkter. På så sätt motsvarade denna senare varianten av minneskarta mer hur en tankeprocess, enligt Deleuze och Guattari, går till och hade därav fler funktioner än både den första och den andra.



Figur 7

Visualiserad tid i kombination med processkarta. Cirkulär och rhizomatisk.

Klustren förflyttade också olika händelser i tiden mot varandra asymmetriskt i förhållande till när de ägt rum vilket på sätt och vis kan sägas illustrera veckning av tid enligt Serres näsduk som genererar möten och hur dessa möten ger upphov till nya tillblivelser.

Men oavsett relationellt intra-aktivt förhållningssätt, timliga rum och stödjande strukturer kommer kunskapandet aldrig att kunna göras helt fritt från motstånd. Det är heller inte eftersträvansvärt då kunskapandet i sig självt är en process som utmanar.

Det utmanande rummet

Det mjölksyrar sig i benen. Generatorn är trög att driva.

Jag tänker på motståndet.

Mitt.

Deras.

Jag tänker på friktion. Friktion som en nödvändighet för utveckling. Jag tänker på meningsskapande och delaktighet.

(Januari 2015)

Jag har just fört ett resonemang kring det stödjande rummet vilket är viktigt, inte minst att genom visuell representation synliggöra sådant som annars kan te sig abstrakt. Men det finns

en risk att viljan till stöttning övergår i att iscensätta en verksamhet utan friktion och utmaningar. Jag har tidigare nämnt att förmågan att inför en lärsituation visa *tillit utan grund* är viktig för att våga föras med i en kunskapande process. Det är först när denna tillit finns som vi kan bli till genom det vi gör. Att läraren själv visar denna form av tillit samt att den har ett relationellt förhållningssätt med förståelse för intra-aktiva processer utgör en bra grund för detta. Men som lärande behöver en också veta något om motståndet som kunskapande innebär och hur det kan hanteras.

-Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?

Biesta belyser hur vårt samhälles kunskapssyn bygger på en idé om kunskap som något vi förvärvar enligt en marknadsmodell. Han ber oss tänka annorlunda och istället se på lärande som en reaktion på en störning. Reaktionsmodellen ger, menar jag, en förskjutning från produkt till process vilket också manar till att *vara i* istället för att *sträva mot* och därmed också uppmuntrar till rhizomatiska snarare än linjära tankeprocesser. Men för att en reaktion skall bli till måste det också finnas något att reagera med; ett innehåll. Något som stör. I den reaktion som lärandet innebär möts det jag vet med det jag nyss erfarit. Där uppstår ofta förvirring som leder till att jag måste ifrågasätta den kunskap jag har. Reaktionen medför inte sällan friktion och skalv vilka kan få oss att vilja avstå eller lämna över ansvaret för processen till någon annan.

Under min tid i verksamheten uppstod ofta situationer när jag blev tvungen att låta utrymme för tillblivelse ge plats åt en hårdare styrning. För mig blev det en didaktisk konflikt eftersom jag ansåg att den hårdare styrningen medförde att reaktioner som hade kunnat bli aldrig blev till.

Om jag som lärare i varje sådan osäker situation bemöter den lärande med färdiga svar eller koncept skulle det i sin tur kunna innebära att lärandet stannar av. I alla fall i en process som syftar till att utveckla förmågan till kunskapande och divergent tänkande. (14 april 2009)

Det blir tydligt för mig i framskrivningen och läsningen av de autoetnografiska narrativen att jag under projektets gång började identifiera olika typer av förhållningssätt. Både genom reflektionen över mitt eget agerande men också i hur andra knutna till projektet förhöll sig när de pratade om begrepp som kunskap och lärande. En del förhållningssätt erbjöd utrymme för den lärandes eget tänkande och handlande och andra gjorde inte det. Dessa kommer jag nu formulera och skriva fram tydligare. Läraren kan välja att förhålla sig till exempel;

vägledande, utmanande, styrande eller *undvikande*. Jag vill här belysa vad dessa fyra typer av närmanden innebär i fråga om handlingsutrymme för den lärande.

Som lärare har jag ansvar för att det finns ett innehåll att reagera mot. Om jag samtidigt har som intention att kunskapandet skall ge utrymme för tillblivelse kan jag inte praktisera mitt ansvar genom att detaljformulera detta innehåll. Min intention är med detta synsätt att ha en *utmanande* hållning där det finns ett innehåll som utgör ett ramverk men som inbjuder den lärande till eget handlande och tänkande. Jag beskriver den 23 april och den 19 maj hur jag försöker få ungdomarna delaktiga i fråga om att formulera innehållet för det konstnärliga undersökande arbetet utifrån de ramar som satts upp. Så fort jag slutar styra innehållet gör ungdomarna andra saker; går ut och röker, intra-agerar med sina telefoner och de vänner som inte är där men som telefonerna förbinder dem med. Ibland går de rent av därifrån. Jag fortsätter därför bestämma innehållet trots att det går emot min intention för verksamheten. Det uppstår friktion mellan min intention och det som blir till i rummet. Jag blir tvungen att genom detta utarbeta en mer *vägledande* än *styrande* hållning. Den vägledande hållningen innebär att läraren en bit i taget ger nya ramar men utan att bestämma hur resten av arbetet skall gå till. De nya ramarna försöker läraren ge med utgångspunkt ur det tidigare arbetet och med hänsyn till antaganden om gruppens olika önskningar och behov vad gäller kunskapsinnehåll.

Det finns en risk att lärare som reaktion på det som kan tolkas som ointresse, okunskap, ovilja, vilshenhet eller annat blir att detaljplanera varje uppgift från början till slut. Det blir en försäkring om att något kommer bli gjort och att det blir ett synligt resultat. Detta motsvarar den *styrande* hållningen. En styrande hållning genererar inte utrymme för tillblivelser, den har inte ett relationellt perspektiv och många gånger missgynnar den också flera av de mål som är uppsatta för verksamheten. Den utgörs till stor del av konvergens och stänger därmed dörrarna till de slätare rummen.

Kvar har vi den *undvikande* hållningen. Den innebär att läraren väljer bort och förenklar i undervisningen för att motsvara den kunskapsnivå den lärande redan har. På så sätt blir innehållet fritt från utmaningar. De reaktioner som skulle kunna uppstå uteblir. Ingen friktion. Inga skalv. Ingen tillblivelse. Inget utrymme för eget tänkande och handlande.

Någon ger uttryck för att den inte förstår vad jag pratar om. En annan håller med.

”-Du använder så konstiga ord, jag fattar inte.”, ”-Men vilket ord var det som var svårt?” Svarar

jag. ”-Säg bara till så kan jag förklara.”, ”-Men, åh, kan du inte bara prata så man förstår istället!?” Förutom de nya orden är det svårt för många att förstå vad i detta som är konst. Jag berättar ändå färdigt och vi tar rast. (4 maj 2010)

De olika sätten att närma sig den kunskapande situationen kan vara sprungna ur olika sätt att se på kunskap och varande. Vi måste vara vaksamma på att inte underskatta den lärandes potential. Om vi i vårt didaktiska förhållningssätt vill sträva efter ett rum för kunskapande, ett som alltså erbjuder plats för tillblivelse behöver vi agera utmanande och vägledande, aldrig styrande och undvikande. Om vi vet att det finns ett inbyggt motstånd i lärandet som innebär friktion och skalv kan vi istället bli bättre på att förklara detta för de lärande. Om vi är öppna med att denna friktion och dessa skalv uppstår hos alla människor som utmanar det de redan har kännedom om. Då kan vi i mötet med de lärande visa på att allt är som det skall när det skaver och gungar till. Kanske kan det också skapa förutsättningar att närma sig tillit utan grund så att kunskapandet på riktigt kan ta fart.

Det konstnärligt kunskapande rummet

Konsten har förmågan att skapa percepter och affekter. Det är svårt för mig att göra uttalanden om i vilken mån detta skett för någon av ungdomarna under projektet men jag har genom mitt teoriavsnitt förklarat vad det innebär och genom den auto-affektiva handlingen påverkas jag av sammanhanget i den mån att nya tankar, som annars kanske inte skulle tänkts, blir till. Det är bara i de slätare rummen eget tänkande är möjligt och det är affekter som ger tillblivelse (Deleuze 2015). Det konsten erbjuder som många andra verksamheter inte med samma självklarhet gör är utrymme för rhizomatisk förflyttning i tanke och rum. Detta gör den inte per automatik (Hansson Stenhammar 2015), endast om vi formulerar sammanhang som tillåter ett divergent förhållningssätt. Därav är det kanske inte konsten i sig som kan sägas erbjuda detta. Utan på vilket sätt vi genom konsten ger utrymme att arbeta på. Genom att koppla teorier om tillblivelse, tänkande, konst och kunskapande ser vi att det konstnärliga kunskapandet erbjuder utrymme för handlande och det är endast genom handlandet frihet uppstår (Arendt 2004).

-Vad är det ni vill att vi skall göra egentligen?

Vid uppstarten av projektet fanns ett kännbart produktfokus. Många av mina fältanteckningar vittnar om att jag slits mellan olika viljor och den tradition av undersökande processarbete som jag hade med mig i mitt konstnärskap och från min utbildning. Jag visste

inte exakt hur jag skulle formulera mig för att förklara för de andra vikten av det arbetssätt jag förespråkade. Därför kompromissade jag vilket till exempel syns i minnesrekonstruktionerna av den 14 april. Det första konstnärliga arbetet hade därav ett på förhand bestämt mål men jag lät vägen till målet vara odefinierat. Med avstamp i den teori jag idag har med mig vill jag försöka förklara olika skeenden som är knutna till den kunskapande processen samt formulera en utgångspunkt för en didaktisk hållning som gynnar konstnärligt kunskapande.

Jag blir tvungen att bestämma mer i arbetsprocessen än jag från början trott. Men jag måste behålla en balans. Det skulle vara en enkel sak för mig som lärare att på ganska kort tid se till att det blev ett lyckat publikt resultat i form av en konstnärlig produkt om jag frångick det primära som är att ungdomarna själva skall vara delaktiga i tanke och handling. (16 april 2009)

Jag har under rubrikerna ”Det relationella rummet”, ”Det fysiska rummet”, ”Det stödjande rummet” och ”Det utmanande rummet” med hjälp av ungdomarna, kollegorna, Deleuze och Guattari, Arendt, Lenz Taguchi, Biesta och Aspelin formulerat en grund för ett didaktiskt förhållningssätt som jag menar ger förutsättningar för lärare och de lärande att närma sig en känsla av *tillit utan grund* och att bli öppna för det ännu inte sedda. Vägen dit utgörs av att läraren praktiserar ett relationellt förhållningssätt och är vaksam på hur rummet den iscensätter ger utrymme för tanke och handling. Betoningen ligger alltså allt igenom på förhållningssätt snarare än metod. Arendt, Biesta och Deleuze och Guattari betonar alla att den process där det rum i vilket tillblivelse blir möjlig framträder inte går att identifiera genom instrumentella slutledningar och metodologiska resonemang. Aspelin formulerar det relationella som ett mellanmänniskt möte vilket inte skall eller kan formuleras instrumentellt och Lenz Taguchi tar detta vidare genom att inkludera relationer mellan alla olika livsformer samt den miljö dessa ingår i. Det relationella bygger på alla dessa intra-aktiva möten och på att parterna i sammanhanget bär en öppenhet för det ingen av dem ännu känner till. Biestas reaktionsteori innebär också att ett instrumentellt förhållningssätt inte blir möjligt. Att frånga ett synsätt som bygger på att kunskap är något som förflyttas från en omgivning till en individ som ett förvärv och istället se det som en reaktion på ett gensvar gör att vi också måste omformulera utgångspunkter för den didaktiska kompetensen. Arendts syn på lärarens roll är att den skall ha en blick som utgår från den lärandes perspektiv. Detta genom att ta ansvar för att i den mån den lärande ännu inte känner världen hjälpa den att bekanta sig med den men också se till att det nya som blir till då den lärande bryter in i världen inte ”krossas av världens ålder”. Även detta förutsätter, menar jag, snarare ett visst förhållningssätt än ett

utövande av metoder eftersom metoder har en förmåga att verka symmetriskt. Deleuze och Guattari beskriver hur översättningen mellan det släta och räfflade sker asymmetriskt, det som släta ena gången kan vid ett annat tillfälle verka räfflande. Det räfflade kan verka inom något slätt och det släta kan uppstå inom något räfflat. Asymmetrin de beskriver ger därmed att instrumentella och tekniska tillvägagångssätt blir underordnat till förmån för ett öppet förhållningssätt. Allt detta sammantaget ger, menar jag, att läraren endast kan hitta fram genom att utveckla *ett absolut gehör för situationens skeenden* och att den lärande behöver få utrymme och möjlighet att röra sig mellan olika rum för att så småningom hitta sina egna sätt att gå från nomad till bofast och från nära till avlägset seende och veta när det är läge att göra den ena eller andra förflyttningen. Dessa tre utsnitt visar hur jag för resonemang med mig själv kring hur jag närmar mig ungdomarna, vad det gör med dem och vilket utrymme jag ger dem i situationen.

Jag har förlikat mig med tanken på att det är jag som måste agera motor. Samtidigt funderar jag ständigt på nya angreppssätt som skall väcka nyfikenhet hos de andra. Vilja. 7 maj 2009

Hoppas på att hitta nya ingångar som inte är mina att koppla till projektet eller att låta starta upp nya ifrån. Det enda jag får är motfrågor som lägger ansvaret för innehåll tillbaka på mig. (19 maj 2009)

Eller ger jag dem inte möjlighet trots att jag tror det? Måste komma på nya sätt att starta upp, att genomföra, att avsluta. Sätt som utvecklar eller väcker nyfikenhet. Får aldrig sluta reflektera över mitt eget agerande och min egen del i hur andra agerar. (19 maj 2009)

Jag prövar att göra enligt flera olika metoder men det finns ingen riktig logik i när det fungerar och när det inte fungerar. Det illustrerar väl den processens asymmetri som ovan beskrivits. Istället måste jag välja att vara flexibel inför varje ny situation. Utveckla ett gehör för situationens skeenden.

Jag använder mig också mycket av fysisk förflyttning för att skapa aktivitet. Att vara kvar i de lokaler där ungdomarna börjat känna sig hemma resulterar flera gånger i att de blir för bekväma och att det blir lite fritidsgårdskänsla. Kanske blir de, med Deleuze och Guattaris termer, *bosatta* i en bekant och trygg *räfflad* struktur vilken behöver utmanas? För vad gäller kunskapande vill vi faktiskt inte ha för långa perioder av bofasthet. En bit in i det första konstnärliga arbetet engagerar vi en dramapedagog, E, och vi börjar vara på den teater där hon arbetar. Trots teaterns strikta positioner med åskådarplats och scen har den en

inbyggd timlighet. Genom enkla förändringar i scenografi, rekvisita och ljus blir sammanhanget ett annat. I min didaktiska reflektion efter tillfället den 28 maj identifierar jag som en av anledningarna till att det uppstod handling och tanke i rummet som inte formulerats av oss var att vi haft ett gehör för när initiativ togs och då stod tillbaka. Detta avspeglar sig i nästa tillfälle på teatern den 2 juni 2009. Då startar vi upp med att göra olika rum tillgängliga, sedan inleder vi med en kort sminkningsdemonstration som snart övergår till att bli en aktivitet som ägs av ungdomarna själva.

Det finns energi i rummet och initiativ tas helt utan vår inverkan. Kläder och accessoarer väljs noggrant, provas, tas av, byts ut. Snart är M insnärjd i en röd fjäderboa och har fått ett par rosa klackskor på fötterna. På huvudet en hatt av militärt stuk. Jag får en clownklänning och ett stort paraply. Jag hinner bli lite besviken över att ingen av ungdomarna vill klä ut sig innan en av dem plötsligt dyker upp i ny skepnad. Hon som just sminkat och klätt ut mig är tillbaka i röd kortklippt spretig peruk, randig tröja och ett par stora pösiga clownbyxor. I sin hand bär hon ett pyttelitet paraply. Nu vill hon bli sminkad. Clownen med det stora paraplyet sminkar clownen med det lilla och snart är scenen deras. Transkvinnans och de två clownernas. (2 juni 2009)

Resten av dagen styrs nästan helt av infall från individer i gruppen. De tänker och handlar på eget initiativ. Som lärare har jag tillit till situationen och låter mig växelvis styras av och upptäcka ihop med gruppen men också ta ansvar för att vägleda och utmana när det behövs och när tillfälle ges.

Det konstnärliga arbete jag skrivit fram i *Minnesrekonstruktion 2* utfördes med en helt ny grupp med undantag för en ungdom som varit med från att projektet startade upp. De konstnärliga delarna har vid den här tiden fått en starkare ställning i projektet och nu har vi börjat väva in fler av projektets delar in i det konstnärliga undersökandet. Det innehållsiga i processen styr vart och hur vi gör studiebesök, promenader och utflykter. Dessa förändringar gjordes främst mot bakgrund av upptäckten av hur konkretion, upplevelse och fysisk förflyttning var viktig för att få till ett högt deltagande i undersökandet. Men det som ytterst gjorde förändringen möjlig var förskjutningen i förhållningssätt och en realisering av en kunskapssyn som svarar mot Biestas teori om störning och gensvar samt en mer holistisk syn på vårt gemensamma varande och undersökande. Här börjar jag resonera annorlunda. Jag blir inte lika ofta frustrerad över när jag förväntas bestämma riktning eftersom jag intagit ett vägledande förhållningssätt snarare än ett styrande. Jag har ett tydligare fokus på vad som

faktiskt händer i gruppen, vad vi gör, hur ungdomarnas gensvar ser ut och vilka möjliga vägar det kan generera.

Spåren har tagit form utifrån vad vi i personalen sett att ungdomarna visat nyfikenhet inför. Vi har letat upp vad som kan vara nästa steg genom att lyssna noga, inte bara efter specifikt uttalade önskningsar utan även varit vaksamma på en intresserad blick, en ökad närvaro eller en visad delaktighet, om än liten. (11 juni 2010)

Så vad innebär det att försöka iscensätta rum för kunskapandet som ger utrymme för egen tanke och handling? Under *Strykningen* kommer jag att tänka på hur mitt räfflande av tygerna inverkar på materialet ända ner på fibernivå. Hårt formade räfflor är svåra att släta ut och jag konstaterar att det omvända arbetet därför per automatik kommer ta längre tid. Och det är kanske just detta vi behöver beakta i vårt möte med den lärande. De är många gånger formade av ett utbildningssystem som bygger på en transcendental världsuppfattning vilket ofta resulterar i en instrumentell och förstelnande kunskapssyn (Lenz Taguchi 2009). Det är också en värld uppbyggd på hierarkiska förhållanden och olika samhällsliga maktrelationer blir då lätt styrande även i sättet att se på kunskap. I SOU1992:94 påvisas exempelvis hur fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet vilka innefattas i skolans kunskapsbegrepp felaktigt ordnas hierarkiskt. Genom att inta en världsbild som bygger på immanens planar vi istället ut hierarkier. Den utplanande processen kräver mycket av oss i fråga om förhållandet till material och vilken diskurs som styr. Precis på samma sätt uppstår svårigheter när vi vill skapa slätare strukturer i skolans landskap av veckningar. Vi går emot det den lärande skolans in i och ibland ifrågasätter det både kunskapssyn och världsbild hos den lärande. Detta innebär att vi inte kan gå tvärt från räfflat till slätt utan att vi måste arbeta oss långsamt fram genom att vara mycket vaksamma på hur vi förhåller oss till den lärande, till materialiteten och till processen.

Om en startar i något som har räfflats noga under lång, lång tid är det omöjligt att handla som om vi befinner oss i något slätt.

Inte som pedagog.

Inte som den lärande.

Det tar tid att släta ut.

Det måste göras veck för veck, det måste göras med än större omsorg än det krävdes för det omvända.

(Januari 2016)

I detta förändringsarbete är det viktigt att vara vaksam på hur vi tolkar olika sammanhang. Enligt teorin om de veckade och de släta rummen kan inget av dem existera utan att samverka med det andra. Det är också fullt möjligt att en veckad struktur omsluts av en planare och tvärt om. Detta, menar jag, kan ge upphov till att vi läser av situationer felaktigt. Ett till synes hårt räfflat rum kan vara slätt och ett till synes slätt rum kan vara räfflat. När jag utförde strykningen verkade jag i ett rum som till sin fysiska utformning var strikt och monotont. Hela den visuella iscensättningen var på förhand bestämd; en strykbräda och ett strykjärn för arbetet, en stol, en termos med te och en matlåda för den sammanlagda tiden av en timmes vila, en kostym, allt i grått. 80 färgade skjortor ordnade i färgskala och en förutbestämd plan för arbetet; 80 skjortor på åtta timmar; 6 minuter per skjorta. Trots, och kanske just på grund av, denna strikta iscensättning gavs utrymme för affektion och nya berättelser. Plats för främmande språk i språket. Den slätare strukturen uppstod helt enkelt i ett virtuellt rum. Ett exempel på det motsatta kan vara när någon helt getts utrymme att bestämma vad den skall arbeta med men ändå är fast i att avkoda vad läraren vill ha. Istället för att följa de egna spåren i görandet, förflytta sig nära och vara nomadisk försöker den lärande verka utifrån för att försöka lista ut vilka strukturer och mönster som den måste rätta sig efter för att resultatet skall bli godkänt. Den lärande blir kvar i ett räfflat rum och väntar på ytterligare räfflingar att dyka upp som den kan följa.

I det till synes räfflade rum jag iscensatt är rummet för tankar plant.

Jag skapar mig en fristad som ger mig ram och knyter an till det som skall behandlas.

Det rum betraktaren ser är räfflat.

Det osynliga erbjuder plana ytor, gläntor i den kuperade terrängen.

Gläntor att sitta ner, blicka ut, invertera.

Gläntor stora som rymder.

(Januari 2016)

Vi behöver därför bli vaksamma på hur vi tolkar en elevs sätt att ta sig an ett arbete så att vi inte agerar enbart på det visuellt synliga och därmed motverkar chanserna för tillblivelser. Vi behöver också inse att vi inte kan arbeta utifrån ett metodperspektiv som ger att alla samtidigt skall arbeta lika dant eller göra samma sak. Åter hamnar vi i att bli medveten om vilket förhållningssätt som krävs.

Jag menar att kunskapande som begrepp innefattar en förståelse om att det ständigt behöver finnas en divergens närvarande eftersom tillblivelse är ett av de primära

målen. Det innebär att du som lärare måste vara vaksam på att inte räffla sammanhangen för kunskapande så hårt att du inte ger den lärande tillträde till de slätare rummen. Att arbeta räfflande innebär att du utgår från konvergens i ditt sätt att undervisa vilket har en exkluderande verkan på processen. En kunskapande process måste istället utgå från divergens. Den ger då möjlighet till ny kunskap men kommer per automatik också reproducera kunskap; konvergens kommer behöva göras gällande inom ramen för den divergenta processen. Det handlar alltså om att i den kunskapande processen med hjälp av det släta rummet gripa över det räfflade eftersom ett sådant angreppssätt har en adderande verkan. Resonemanget ger följande:

a = konvergent lärprocess

b = divergent lärprocess

c = reproduktion

d = tillblivelse

a → c

b → c + d

Denna förklaring av divergens och konvergens i förhållande till den kunskapande processen ger också att vi måste överge Lindströms fyrfältsmodell då dessa två beskrivningar inte korrelerar med varandra.

Kunskapande uppstår inte genom förmedling och hårt styrda -räfflade- övningar. Det uppstår inte heller genom total frihet -släthet. Kunskapandet blir till i övergångar och möten. Det krävs att vi rör oss i både slätare och mer räfflade rum; att vi utsätts för affekter men också strukturer; att vi reser men också stannar upp; att vi rör oss mellan avlägset och nära.

Den ofria viljan

Genom denna avslutande text skall jag försöka knyta ihop föregående resonemang och förtydliga mina resultat i förhållande till de frågeställningar arbetet gör gällande. Men jag tillför också ytterligare en aspekt. Den som genom hela arbetet varit implicit närvarande utan att ha behandlats närmare. Viljan. Vi äger varken viljan (Arendt 2004) eller kunskapen

(Biesta 2006). Dessa två blir ständigt till genom handlandet som styrs av *motiv-princip* samt de processer som utgörs av *störning – gensvar* vilka inte är symmetriska (Deleuze & Guattari 2015). De är asymmetriska på så vis att samma händelser vid olika tillfällen kan ge helt skilda utfall. Ett styrande och metodologiskt arbetssätt skulle därmed riskera tränga in oss i ett rum för kunskapande som nästan enbart erbjuder konvergens vilket motverkar den lärandes egen tanke och handling. Jag har därför genom mitt arbete föreslagit en förskjutning från metodologiskt arbetssätt mot ett *intra-aktivt förhållningssätt med gehör för situationens skeenden*.

Men hur kan vi genom vårt förhållningssätt påverka så att den lärande *vill* ta del av de kunskapande sammanhang vi verkar inom? Viljan styrs av inre motiv och yttre principer (Arendt 2004). Genom allt det jag hittills fört ett samtal kring kan vi se att läraren har stor inverkan på hur rummet för kunskapande iscensätts gällande alla intra-aktiva relationella aspekter. Det är med andra ord vi som styr många av de yttre principer som blir gällande. Dessa principer har sedan i samspel med andra yttre principer som görs gällande av andra aktiva agenter i rummet och med varje lärandes inre motiv betydelse för hur de lärande agerar. Det gör alltså skillnad för den lärandes vilja vilka principer som blir till i rummet genom hur läraren förhåller sig didaktiskt; om läraren verkar räfflande eller planande i sitt förhållningssätt; om läraren utgår från en linjär eller rhizomatisk syn på process och tänkande; om läraren är styrande eller vägledande; undvikande eller utmanande; om den lyssnar till sin egen eller den lärandes innehållsliga intentioner. Det förhållningssätt som skapar principer som kan verkar för den lärandes eget tänkande och handlande är, enligt vad min studie visar, att den lärande har tillgång till arbetssätt som erbjuder planare strukturer att verka inom och där denne själv får formulera och skapa räfflor samt att läraren har en utmanande och vägledande hållning. En förutsättning för detta förhållningssätt är att läraren agerar med tillit utan grund och resultatet av förhållningssättet är att den lärande utvecklar tillit utan grund vilket i sin tur är en förutsättning för att kunskapande skall kunna äga rum.

Arbetet har också lett fram till en ökad förståelse för konstens betydelse för viljan och kunskapandet. Om normen och målet är arbete, vilket det är i ett arbetsmarknadspolitiskt projekt, men kanske inte med samma självklarhet i utbildningssystemet som helhet, förlorar konsten det den är bra på. Konsten kan, som vi sett, verka affektivt (Deleuze och Guattari 1994, 2010, 2015), affekterna blir till i de släta rummen och det är där som tänkandet kan få utrymme att verka. Genom konsten kan vi alltså ge

utrymme för den lärandes eget tänkande. Konsten får oss att se våra sammanhang, föreställningar och varanden på nya sätt. Den får oss att ifrågasätta samhällets normer och bredda utrymmet för tanken och varat. Men så fort vi vill använda konsten i syfte att nå förutbestämda mål är den inget annat än ett verktyg för det motsatta, att uppfylla normer. Att fostra och tillrättavisa. Om vi vet att konst får människan att må bra, mycket pekar på det enligt Crossick och Kaszynska (2016), då är det inte en fruktbar strategi att använda den som punktinsatser. Om vi på allvar tror att konsten bidrar till välbefinnande måste den få ta plats i hela systemet. Bli en del av oss och vårt gemensamma vara.

Att det projekt jag utgått från här och liknande projekt fallit så bra ut har troligen med hela sammanhanget att göra. Ungdomarna själva uttrycker bemötandet som en viktig bidragande orsak. Konsten i verksamheten har, mot bakgrund av Bamfords (2006) forskning, förmodligen bidragit till både bildning och utvidgning av språklig kompetens, vilket var några av målen för projektet, och i ett längre perspektiv finns det stor anledning att tro att detta kommer ge positiva efterskalv för varje enskild deltagare. Ett nytt sammanhang tangerar något som erfarits under vår tid tillsammans och där uppstår en ny tanke. Men som verktyg för kortsiktiga mål är konsten inte en lösning i sig. Detta skall inte tolkas som att konsten därför inte har i dessa projekt att göra. Min poäng är det omvända. Konsten är en självklar och viktig del i dessa projekt men inte enbart där. Vi kan inte använda den som krislösare utan måste låta den genomsyra samhället som helhet. Endast det gör att dess affektiva potential kan få verkningar för varje individ och våra gemensamma sammanhang. Vad dessa affektioner kan ge oss kan vi inte förutspå. Vi får helt enkelt ha tillit utan grund och vara öppna för det ännu inte sedda.

4 Epilog

Avslutningsvis ett komihåg till dig och mig själv med förhoppning om en insikt; det omöjliga i idén om kunskap som något som överförs med bestämdhet och symmetri i en given punkt i tiden. Processens asymmetri gör att det som sker mellan oss, rummet och materialen inte per automatik kommer ge upphov till affekter just då i händelsen. Det kan helt utebli men det kan också ske långt senare. Precis som konstens förnimmelseblock bevaras och gör att ett verk kan finnas med oss och leva vidare även efter att det upphört och dess artefakter inte längre finns till och därigenom ger fördröjda affekter, precis så kommer det vi gjort tillsammans -

jag, ungdomarna och kollegorna - att någon gång för någon ge upphov till nya kunskapande reaktioner som i en framtid som då är nutid gensvaras och blir till något nytt. Ett veck i tidens vindlade hav av veck möter ett annat. Precis som i Serres näsduk. En ny tillväxtpunkt i tankens och processens rhizom blir till. Denna oförutsägbara reaktion som kräver av oss att ha tillit till oss själva och den kontext vi rör oss i utan att egentligen ha någon grund för det. En friktion eller ett skalv. Ett *efterskalv av det levda*.

Ett silkespapper viks. Hårt och stramt. Saxens skär strävar över den tjocka vallen av vikningar, knogar vitnar; när hela vallen skurits av vecklar silkespapperet ut sig, snabbt och yvigt, i strävan att återta sin ursprungsform. Från nyligen räfflad till slät. Utan att fullt ut lyckas. (23 april 2209)

5 Referenser

- Adams, T.E., Holman Jones, S.L. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. New York: Oxford University Press.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Amabile, Teresa (1996) *Creativity in Context (1996)* Boulder, Col.: Westview Press.
- Ambjörnsson, R. (2012). *Ellen Key: en europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. (The new version, expanded and rev. ed.) Berkeley: Univ. of California P.
- Aspelin, J. (2013) "Vad är relationell pedagogik?" I: *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (Red. Aspelin). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2015) "Lärares relationskompetens. Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp 'det sociala' och 'det mellanmänniska'". *Utbildning & Demokrati*. Vol. 24, No. 3, 2015.
- Aspers, P., Fuehrer, P. & Árni, S. (red.) (2004). *Bild och samhälle: visuell analys som vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, Dennis (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, Vol. 8, (1) pp. 43-56. Hämtad 25 jun 2015: www.palgrave-journals.com/sub/
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. (1. udg.) København: Hans Reitzels forlag.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.

- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (red.) (2008). *Arts-based research in education: foundations for practice*. New York: Routledge.
- Carlgren, Ingrid (2012): ”Kunskap för bildning?”, i: Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Carlgren, M. & Eriksson, B.S. (red.) (2010). *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan [Elektronisk resurs]*. Göteborg: Konst- och kulturutveckling, Västra Götalandsregionen.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Crossick, G. Kaszynska, P. (2016). *Understanding the value of arts & culture –The AHRC Cultural Value Project*. Arts & Humanities Research Council. UK.
- Deleuze, G. Guattari, F. (2010). *Percept, affekt, begrepp*. I Mattsson, H. & Wallenstein, S. (red.). *Deleuze och mångfaldens veck*. (2. uppl.) Stockholm: Axl Books.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?*. London: Verso.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Tusen platåer: kapitalism och schizofreni*. Stockholm: Tankekraft Förlag.
- Deleuze, G. (2004). *Vecket: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Ellingson, L., & Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. *Handbook of constructionist research*, 445-465.
- Ende, M. (1980). *Momo eller Kampen om tiden: en sagoroman*. Malmö: Bergh.
- Folkesson, L. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Forssell, A. (red.) (2011). *Boken om pedagogerna*. (6., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.

- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109. doi:10.2304/eerj.2007.6.2.109
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska lärprocesser –Atelierista i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2007. Göteborg. //hdl.handle.net/2077/17116
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: om att utmana de förgivettagna : en postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2015. Lund.
- Lenz Taguchi, Hillevi; Taguchi, Hillevi Lenz (2009). Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education : Introducing an Intra-Active Pedagogy. Retrieved from <http://www.ebib.com>
- Liberg, Caroline (2007). Sprak och kommunikation. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Läroplanskommittén (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. Stockholm: Statens skolverk.
- Parr, A. (red.) (2005). *The Deleuze dictionary*. New York: Columbia University Press.
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Pihlgren, A.S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Signert, K. (2000). *Maria Montessori: anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, H. & Wallenstein, S. (red.) (2010). *Deleuze och mångfaldens veck*. (2. uppl.) Stockholm: Axl Books.
- Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. Doktorsavhandling Göteborg : Göteborgs universitet, 2015. [Göteborg].
- Solnit, R. (2014). *Det avlägset nära*. Göteborg: Daidalos.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2009). *Nordic visual arts education in transition: a research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wu (nu Johansson), Camilla (2008). Kunskapande genom konstskapande. Kandidatuppsatser UFL (-2010), <http://hdl.handle.net/2077/18534>

Wu, H. K., & Shah, P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science education*, 88(3), 465-492.

13festivalen, performancedagar. Konstepidemin Göteborg (2015)

<http://konstepidemin.se/kalender/performancedagar/>

13festivalen, performancedagar. Konstepidemin Göteborg (2016)

<http://konstepidemin.se/en/kalender/13-festivalen/>