



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK
OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Apelsiner och sardiner

– en studie av kunskapande processer i tillblivelse

Yvonne Jonsson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA463 Examensarbete i ämnesdidaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2016
Handledare:	Dawn Sanders
Examinator:	Marie Ståhl
Rapport nr:	HT17 – 2930 – PDA463 – 001

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA463 Examensarbete i ämnesdidaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2016
Handledare:	Dawn Sanders
Examinator:	Marie Ståhl
Rapport nr:	
Nyckelord:	Bilddidaktik, didaktik, praktisk kunskap, estetisk kunskap, reflective practice, writing as a method of inquiry, agential realism, situated knowledge, diffraction, reflection, entanglement, reflection-in-action, experience,

In this master thesis I am examining my own practical and aesthetic knowledge processes as reflective practice in their intra-active becoming. My (re)search is informed by the entanglement of matter, theory and method. Through writing as a method of inquiry I interconnect my practice as a teacher with different approaches to practical knowledge, such as Michael Polanyis tacit knowledge, John Deweys concept of experience, Donald Schöns reflection-in-action and Karen Barads agential realism which offers an understanding of the nature of material-discursive practices. This (re)search has shown me how thinking away from dicotomies, such as nature-culture, object-subject and matter-meaning, towards intra-action and performativity, is valuable for a teaching practice and for a more entangled understanding of the relations in knowledge production.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank my thesis advisor, Associate Professor Dawn Sanders of the University of Gothenburg, for fruitful conversations. Her genuine interest has kept me engaged in my work and her insightful comments and suggestions helped me through the entanglement, towards completion of this thesis.

Also I would like to thank my teachers at HDK - Academy of Design and Crafts and my fellow students. I have greatly benefited from our vivid discussions.

Innehåll

1. Introduktion.....	11
1.1 Undersökningens disposition	12
1.2. Bakgrund	13
1.2.1 Folkbildning.....	14
1.2.2 Forskning inom det estetiska kunskapsområdet	15
1.2.3 Praxisnära forskning.....	16
1.2.4 Sammanfattning.....	17
1.3. Problemformulering	18
1.4 syfte och frågeställning.....	19
2. Teoretiska utgångspunkter.....	20
2.1 Ontologi och epistemologi	20
2.2 Kunskapande.....	22
2.2.1 Praktisk och tyst kunskap.....	22
2.2.2 John Dewey	23
2.2.3 Schön och reflection-in-action	24
2.3 Estetisk kunskap	26
2.3.1 Gestaltningar som metod för att tänka och reflektera.....	27
3. Metod och analys.....	29
3.1 Metod(er).....	29
3.1.1 Autoetnografi.....	29
3.1.2 Narrativ skrivprocess – textproduktion.....	30
3.1.3 Diffraktion.....	31
3.2 Empiri	32
3.2.1 Situation I — fortbildning.....	37
3.2.2 Situation II – intra-aktiva tankar från min undervisning.....	42
3.2.3 Situation III — en gestaltning.....	47
3.2.4 Reflektion eller diffraktion – Ett tankeskott.....	49

4. Resultatdiskussion.....	50
4.1 Förutsättningar för undersökningens genomförande	50
4.2 Resultat – sammanfattning.....	51
4.3 Diskussion.....	53
5. Till sist	55
Referenser	56

Why I am not a painter

Frank O'Hara

I am not a painter, I am a poet.

Why? I think I would rather be
a painter, but I am not. Well,

for instance, Mike Goldberg
is starting a painting. I drop in.
"Sit down and have a drink" he
says. I drink; we drink. I look
up. "You have SARDINES in it."
"Yes, it needed something there."
"Oh." I go and the days go by
and I drop in again. The painting
is going on, and I go, and the days
go by. I drop in. The painting is
finished. "Where's SARDINES?"
All that's left is just
letters, "It was too much," Mike says.

But me? One day I am thinking of
a color: orange. I write a line
about orange. Pretty soon it is a
whole page of words, not lines.
Then another page. There should be
so much more, not of orange, of
words, of how terrible orange is
and life. Days go by. It is even in
prose, I am a real poet. My poem
is finished and I haven't mentioned
orange yet. It's twelve poems, I call
it ORANGES. And one day in a gallery
I see Mike's painting, called SARDINES.

1. Introduktion

Detta arbete är frukten av en lång och fortfarande pågående process. Det är mina apelsiner. Det är en stor mängd av lästa texter som aldrig blev refererade. Tänkta tankar som flydde. Det är mina sardiner. Post-it lappar som försvann, tusentals meningar som skrevs och suddades ut. Det är också det som blev kvar. Ett urval av egna erfarenheter kombinerat med tankar och idéer inom området praktisk och estetisk kunskap. Jag tycker det är viktigt att redan från början påpeka att det givna resultatet av min undersökning är en berättelse, en konstruerad verklighetsbild som genom andra erfarenheter och val kunnat ge ett annat resultat. För mig är det dock just nu en verklighet. Något som jag hoppas att det är möjligt även för andra att känna igen sig i.

När min handledare Dawn Sanders kopplade ett av våra samtal till dikten *Why I Am Not a Painter* av Frank O'Hara kändes det genast så välbekant. Poesi och måleri framställs som en undersökande verksamhet grundade i vardagens erfarenheter. Delar (färg, form eller ord) provas och kombineras, något passar inte in, suddas ut och ersätts. Resultatet av kunskapsprocessen, de tankar och erfarenheter som uppstår, är dock beroende även av det som till slut inte kom med. En process startar någonstans men kan leda till något helt annat än det först tänkta. Här ser jag en möjlighet att förstå även forskning som en kreativ process. I dagens informationstäta samhälle är det mycket svårt att få en helhetsbild av ett fenomen. Det är inte heller möjligt att täcka in all forskning inom ett område eller ens ett delområde. På samma sätt är det när teori och metod ska väljas. Det handlar om val och kombinationer. Hur dessa utsnitt görs är avgörande för resultatet. Hur gör man då ett urval? Hur vet man vad som ska vara med? Hur väljer man sina kombinationer?

Genom tidigare erfarenheter och inhämtade kunskaper i samspel med slump, intuition och fantasi skapas ett utsnitt. I en sådan process kan forskning, menar jag, ses som en öppen kreativ akt. Johan Asplund beskriver i *Hur låter åskan, en förstudie till en vetenskapsteori* en växande otillfredsställelse med det han kallar en slentrianmässig vetenskapsteori som kan urskiljas i 'vetenskapsteoretiskt prat'. Den otillfredsställelse Asplund beskriver bottnade i att han ständigt tycktes sammanblanda vetenskap och konst.

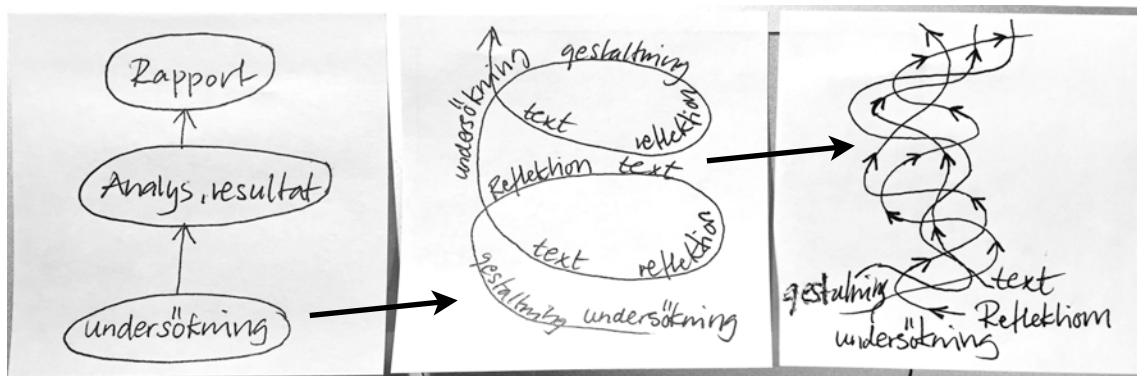
Mina upplevelser vid läsning av Weber verkade inte på något avgörande sätt skilja sig från mina upplevelser vid betraktandet av, säg, en målning av Cézanne. Omvänt var jag benägen att förhålla mig till konstverk från skilda tider som vore de forskningsresultat. Men handlade det verkligen om en sammanblandning eller förväxling? Fanns det inte goda grunder för att förhålla sig till vetenskapliga produkter som till konstverk, och vice versa? Både vid läsningen av Weber och vid betraktandet av en målning av Cézanne hade jag en stark upplevelse av insikt. (Asplund 2003, s 20-21)

Asplund frågar sig vidare om inte denna upplevelse av insikt i de båda fallen kan tas till intäkt för att vetenskap och konst är besläktade med varandra, snarare än av varandra uteslutande verksamhetsformer. Dessa tankar har lett mig in på funderingar kring olika kunskapsprocesser. Detta är bottenklangen i följande berättelse.

1.1 Undersökningens disposition

Genomgående för denna uppsats framskrivande är tanken att konsten och forskningens metoder inte behöver skiljas åt, utan kan flätas samman i sökandet efter kunskap i *tillblivelse* (Johansson, 2015). Detta är, menar jag, ett sätt att undersöka fenomen genom en öppen och kritisk process där det finns rum för både intuition och kreativitet. Jag har i min undersökning låtit min didaktiska praktik i växelverkan med läsning av teori styra mitt kunskapande arbete. Här används verbet kunskapa på samma sätt som det beskrivs av Ingrid Carlgren i betänkandet *Skola för bildning* (SOU1992:94). Genom att skapa en verbform betonas aktiviteten, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser. Det är den kreativa aktiviteten, med betoning på former för kunskapande, som är fokus för denna text. De delar som jag återkommit till om och om igen, reflekterat över och upplevt som betydelsefulla, har i sin tur styrt mitt urval.

På samma sätt som det textbaserade materialet ingår i min undersökning är även det visuella gestaltandet en del av undersökningen, som en kunskapande process och en metod för reflektion. Därför har jag med exempel på hur ett sådant reflekterande kan se ut och hur reflektion i/genom ett visuellt material kan användas. Min förhoppning är att det kan bli ett sätt att visa på det estetiskas potential för tänkandet. Jag har valt att till stor del plocka in dessa i den löpande texten för att betona att de inte är illustrationer till det som sägs i texten utan fristående reflektioner och en del av den kunskapande processen. Jag vill också genom att kalla de valda gestaltningarna för "snapshots" betona att när det gäller det estetiska är det inte slutresultatet som räknas. Det behöver inte vara "bra eller snygga bilder". Det är den kunskapande processen som är viktig.



Snapshot I: Jag funderar på hur den kunskapande processen kan beskrivas och hur mycket som ska redovisas i texten. (ofta är själva den kunskapande processen till stor del utelämnad i många vetenskapliga texter, eller så problematiseras den inte, men mitt arbete fokuserar just på kunskapandet, därför anser jag att det är viktigt att ha med).

Min undersökning präglas av ett sammanflätande (entanglement) av teori och empiri. Ett sådant tillstånd av tillblivelse är ickelinjärt och nya idéer uppstår i den skrivande praktiken. Jag börjar någonstans och det leder mig vidare. Från ett trassel (entanglement) börjar jag dra i en tråd och det som följer med är inte alltid det som jag förväntade mig. Detta har lett till

att mitt arbete har förändrats under tiden det skrivits fram. Min undersökning har karaktären av experiment i både metod och i framskrivandet av teori i förhållande till praktik.

Ett av de problem som uppstår i ett textarbete av det här slaget är frågan om hur mitt arbete ska kunna presenteras för läsaren på ett tydligt sätt. Svårigheten ligger i att förklara den sammanvävda karaktären av kunskapandet, inom mallen för det traditionella vetenskapliga textarbetet. Min text är inte enbart av en redovisande karaktär, den ingår i undersökningen. Jag formulerar mig inte bara kring vad som har hänt, utan jag lär mig i skrivandet. Kunskapandet sker i själva textarbetet. Min undersökning präglas alltså av ett sammanflätande (entanglement) av empiri, metod och teori. I ett sådant tillstånd av tillblivelse finns ingen linjär ordning och ingen tydlig uppdelning mellan dessa olika delar. Därför har jag valt att vid några tillfällen i texten, försöka bryta med den traditionella formen för uppsatsskrivning. Istället gör jag ett försök att sammanföra delar av teori och empiri, undersökande text och gestaltning, och skriva fram betydelsen av dessa sammanflätningar på ett sätt som jag tror kan ge en tydligare inblick i min process.

Att frånga en normativ praxis i det vetenskapliga undersöknings- och textarbetet berör kunskapsteoretiska och metodologiska frågor som kanske inte normalt behöver aktualiseras. Eftersom jag till viss del frångått praxis i denna undersökning, kommer jag därför att börja med att diskutera min position i dessa frågor i kapitel två, där jag tar upp mina ontologiska och epistemologiska utgångspunkter, samt i kapitel tre under metoder.

1.2. Bakgrund

När jag startade det här arbetet såg jag det som en fortsättning på min magisteruppsats där jag undersökte ett avgränsat ämne genom både teori och konstnärlig praktik. Jag arbetade praktiskt med collage som metod och med inspiration från posthumanistiska teoretiker reflekterade jag kring frågan: Vad innebär ett konstnärligt gestaltungsarbete i en pedagogisk kontext? (Jonsson, 2014).

De kurser vid HDK i Bild och visuell kultur, som ledde fram till mitt magisterarbete innehöll en gestaltande, praktisk del och en analyserande reflekterande. Det didaktiska fokuset i de undersökande arbetsformerna låg på processen i lärandet. Här fick jag möjlighet att fördjupa mig i tankar kring min praktik som bildpedagog. Genom att sammanföra egna erfarenheter i det praktiska arbetet med teoretiska resonemang kring de lärprocesser som innehåller konstens metoder, uppstod en möjlighet att förena det estetiska undersökandet med det traditionellt vetenskapliga.

I min artikelskiss *Konstbaserad forskning som kunskapande process* som jag skrev i kursen BVKDID utvecklade jag dessa tankar, kopplade det till konstbaserad forskning (arts-based research) och argumenterade för dess möjligheter att bidra med nya och kompletterande perspektiv till forskningen inom det utbildningsvetenskapliga området.

Mitt fokus under min studietid har alltså på något sätt innehållit konstnärlig metod som ett redskap för att representera och konstruera erfarenheter, betydelser och nya idéer. Den har också präglats av antagandet att konsten, eller det konstbaserade reflekterandet är

ett alternativ och en utökad metodologisk repetoar för en kunskapande process. I denna undersökning har jag fortsatt att undersöka och reflektera genom det estetiska.

Det finns mycket skrivet om olika fördelar med att använda konstnärlig metod för att kunskapa, både inom och utom akademien. Jag återkommer till detta under rubriken *Forskning inom det estetiska kunskapsområdet* (avsnitt 1.2.2). Först vill jag säga något om det (ut)bildningsområde där jag är verksam.

1.2.1 Folkbildning

Som folkhögskollärare arbetar jag under andra förutsättningarna än inom det ordinarie skolsystemet. Jag har inga kursplaner att förhålla mig till, jag sätter inga betyg och alla deltagare är över 18 år. Folkbildningen beskrivs av folkbildningsrådet på följande sätt:

Folkbildning handlar om att så långt som möjligt anpassa kurser och studiecirkelar efter deltagarna, om att utgå från deltagarnas förutsättningar och behov. Det betyder att folkbildningens deltagare har stort inflytande över vad och hur de ska lära. Några grundtankar är att deltagarna lär av varandra, att arbetsformerna är demokratiska och engagerande och att lärandet är aktivt. Deltagarna söker och bygger sin egen kunskap – genom dialog, interaktion och reflektion med andra. (Folkbildningsrådet.se)

I regeringens proposition, *Allas kunskap - allas bildning* formulerades för första gången ett särskilt mål för folkbildningspolitiken. ”Folkbildningen ska ge alla möjlighet att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället.” (Prop, 2013/14:172). Här ryms alltså både ett självbildningsideal, där individen själv aktivt söker kunskap och ett medborgarbildningsideal, som förespråkar en individ som tar aktiv del i ett samhälles utveckling (Gustavsson, 1991).

Min kunskapssyn har framförallt utvecklats i mitt arbete som bildpedagog och folkhögskolelärare i en pågående diskussionen om bildningsbegreppet och dess förhållande till den pedagogiska praktiken. Det är svårt att ge en entydig beskrivning av folkbildningens pedagogik eftersom den är i ständig förändring. Istället kan den ses som ett diskursivt fält där omförhandlingar ständigt pågår. Som folkhögskollärare och bildpedagog verkar jag framförallt i en praktiska kunskapstraditionen. Den utmärks av ett avståndstagande från dualismen där kunskap är kunskap om något från subjektet avskilt, istället omvandlas teorier och fakta till kunskap när vi införlivat dem med den egna personen (Gustavsson, 2002). Den stora frihet som finns inom folkbildningen innebär också att den didaktiska verksamheten framförallt formas i praktiken, utan att behöva ta hänsyn till läroplaner eller kursplaner.

På Hellidens folkhögskola där jag arbetar, liksom på många andra folkhögskolor finns en tydlig estetisk profil. Denna estetiska profil präglars ofta av en koppling även till andra utbildningsområden. Internationellt är det vanligt inom olika konstnärliga utbildningar med ett så kallat *Foundation Year* som innehåller grundläggande studier inom det valda konstnärliga området. Även i Sverige är någon slags grundutbildning en förutsättning för att komma in på högre utbildningar, där antagningen sker med arbetsprover. I Sverige sker ofta en sådan förutbildning på folkhögskola. När det gäller utbildning till bildlärare är det

vanligt att den ämnesspecifika kunskapen hämtas in före lärarutbildningen på någon av folkhögskolans estetiska kurser. De korta kurser inom de konstnärliga ämnena är dessutom en möjlighet för bildlärare att fortbilda sig inom specifika material och tekniker. Folkhögskolornas verksamheter berör alltså bildlärare på flera sätt (Jonsson Widén, 2016).

1.2.2 Forskning inom det estetiska kunskapsområdet

Det estetiska kunskapsområdet innehåller en rik flora av olika angreppssätt och epistemologiska utgångspunkter. Inom förskola och skola har, sedan 1950-talet, en emancipatorisk pedagogisk diskurs växt fram. Motiven för en sådan frigörande estetisk verksamhet varierar men är inte avgränsade från varandra: Det egna skapandet är viktigt av emotionella skäl; individen får kunskap om sig själv och i förlängningen till omvärlden och dess sociala och politiska förhållande; det estetiskt ses som en väg till utökad förståelse och kritiskt tänkande (Bendroth Karlsson, 1996). Begreppet estetiska lärprocesser används ofta för att beskriva estetikens kunskapande potential. I sin avhandling *En avestetiserad skol- och lärandekultur* beskriver Marie-Louise Hansson Stenhammar (2015) estetiska lärprocesser som ett både omdiskuterat och svårdefinierat begrepp. Begreppet härleds från konstens metoder och karaktäriseras av kritiskt tänkande, kreativitet, reflektion och olika förståelser av det som studeras. Vad den estetiska aspekten egentligen består av är dock otydligt och låter sig inte så lätt beskrivas. I studien talar till exempel lärarna om estetiska lärprocesser när elever länkar gammal kunskap till ny kunskap vilket fördjupar deras förståelse, och i den nya läroplanen (LGR11) är det estetiska beskrivet som en kommunikativ förmåga och kopplas även till entreprenörskap. Från en uppfattning om personlig utveckling i det konstnärliga beskrivs istället det estetiska nu som en lärprocess där elever utvecklar ett kritiskt tänkande (Hansson Stenhammar, 2015). I *Skolan och den radikala estetik* kritiserar Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius (2004) tidigare idéer om de ”praktiskt-estetiska” ämnena i skolan som karaktäriseras av ”god” konst och fritt skapande. Istället förespråkar de en radikal estetik som innebär ett sätt att se på lärande som inspirerats av konstens metod, vilken de beskriver som öppen, frågande och kritisk.

Estetiken som social form kan utmana skolans kultur. Den öppnar skolan för diskussioner och dialoger och den ställer krav på hur man utvecklar sina tankar och känslor. Estetiken som formspråk kan utmana skolans kunskapssyn. Den sätter ett frågetecken inför lärobokskunskapernas entydighet och förenklingar, inför färdiga och fasta kunskaper. (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius 2004, s 10)

Den didaktiska och pedagogiska forskningen inom det estetiska utbildningsområdet är, enligt min erfarenhet, till stor del koncentrerad till barn och ungdomar. Detta behöver dock inte innebära att tankar och teorier kring ungas lärande inte går att använda vid undersökning av vuxnas lärande. Jag upplever i min praktik att de problem som jag stöter på i tidigare forskningen om barns och ungdomars estetiska lärande, även till stor del gäller för vuxna. I *didaktik för vuxnas lärande* beskriver Staffan Larsson (2006) hur man under relativt lång tid har kunnat spåra underliggande föreställningar om att vuxna till sin natur skiljer sig från barn genom att hänvisa till olika utvecklingsteorier eller utveckling av

intellektuella förmågor. Larsson (2006) menar att i en senare generation texter har detta resonemang klingat av. Istället förläggs skillnaden till vuxnas lärande i de omständigheter de befinner sig i och i det faktum att formella läroplaner ofta saknas (till exempel i arbetslivet och inom folkbildningen). Det obligatoriska skolväsendets formella läroplan skapar en begränsad didaktisk variation och den enhetlighet som detta ger är svårare att identifiera i flera verksamheter som vänder sig till vuxna. En omständighet som gör att de didaktiska situationerna har mindre snäva ramar. ”Som helhet är vuxnas studier mer anarkistiska” (Larsson 2006, s 13). Som en kontrast till detta sätt att se på vuxenutbildning har många universitets- och högskoleutbildningarna ett mer tekniskt-rationellt perspektiv. Inom det bilddidaktiska området finns det dock flera exempel på hur teori och gestaltning genom estetiska kunskapsprocesser används tillsammans och utvecklas inom området för vuxnas lärande även vid högre utbildning.¹

I projektet *Kunskapens framträdandeformer* (Resultatdialog, 2011) som finansierats av Vetenskapsrådet undersöktes och vidareutvecklades en högskolepedagogik med ett ”dubbelt perspektiv” där både teori och gestaltning används som kunskapsformer i lärande och examensarbete inom högskolan. Genom att befinna sig i ”mellanrummet” mellan teori och praktik menar forskarna i projektet att de integrerade arbetena, där traditionella vetenskapliga och gestaltande teorier och metoder flätas in i varandra, når en vetenskaplig kunskap som inte skulle vara möjligt utan denna sammanflätning. Rapporten talar om en förkroppsligad kunskap genom forskning i mellanrummet.

Tanken om ett dubbelt perspektiv handlar sålunda om hur man utifrån olika mål kan kombinera teori med gestaltning på akademisk nivå, utan att ställa skrift eller andra kunskapsformer emot varandra. /.../ Vi menar att just det faktum att teoretisk och praktisk kunskap gör olika saker och kan användas på olika sätt för att undersöka en och samma forskningsfråga, är en värdefull tillgång för kunskapsproduktion inom en mängd olika områden. (Resultatdialog 2011, s 48)

1.2.3 Praxisnära forskning

Den forskning som bedrivs i nära anslutning till pedagogiska verksamheter benämns praxisnära forskning.² I *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap* riktar Vetenskapsrådet (2003) uppmärksamheten på praxisnära grundforskning där kunskapsutveckling är det främsta syftet. I rapporten beskrivs hur den praxisnära forskningens mångfald kan ta sig många olika uttryck. Vetenskapligt baserad reflektion kan fördjupa förståelsen för den komplexa praktiken; studier av praxis kan utveckla den

¹ Till exempel: På K3 (institutionen för konst, kultur och media vid Malmö högskola) och vid Institutionen för bild- och slöjdpedagogik på Konstfack kombineras traditionell vetenskaplig och akademisk teori med konstnärliga metoder. På magisterkursen i utbildningsvetenskap vid HDK, Göteborgs Universitet kombineras vetenskaplig metod och analys med konstnärlig gestaltning. Vid Institutionen för Kultur och Lärande på Södertörns högskola ingår estetiska lärprocesser i flera olika ämnen i lärarutbildningen.

² Det finns flera olika benämningar på forskning av detta slaget, till exempel praktknära forskning, praktikbaserad forskning, praktikerforskning och lärarforskning. Det slags forskning som jag koncentrerar mig på i beskrivningen är den som syftar till att beskriva och förstå vad praktiker gör, under vilka förutsättningar de arbetar, vilken kunskap och vilka metoder de tillämpar.

teoretiska begreppsbyggnaden; forskningen kan ta avstamp i redan existerande teoriutveckling; ny kunskap kan genereras med utgångspunkt i de frågor som vuxit fram i praktiken.

Ingrid Carlgren (2011) beskriver en forsknings praktik som inriktas mot att förstå lärande och undervisning ur ett lärarperspektiv. En dominerande uppfattning är att "...om verksamheten i skolan ska kunna förbättras och bli mer forskningsbaserad måste lärarna ta till sig och använda sig av den forskning som finns och därför behöva utbildas till forskningskonsumenter." (Carlgren, 2011, s 68).

Lärarna ses alltså som forskningskonsumenter och implementerare av andras kunskap. Carlgren menar att det behövs mer forskande lärare som kan förankra forskningen i sin egen praktik där teoriutvecklingen är en väg till en fördjupad förståelse av det man gör och försöker åstadkomma.

Carlgren argumenterar för en partikularistisk forskning som ett mer relevant stöd till lärarnas arbete med att förbättra de pedagogiska praktikerna. Istället för en orientering mot det generella, universella och abstrakta orienterar sig det partikularistiska mot det specifika och konkreta, där teori och praktik utvecklas tillsammans och inriktas mot förståelse av särskilda situationer. Lärarens yrkesutövande innebär att lösa specifika problem som karaktäriseras av osäkerhet. Kunskap i sådana situationer genereras i dynamiska, tolkande och meningsskapande forskningspraktiker. Carlgren menar att:

Denna syn på forskning komplicerar den vanliga uppfattning om forskning, att den är ett sätt att få fram 'säker' kunskap. Ett viktigt resultat av forskning kan vara att man kan formulera en ny fråga som pekar ut en ny riktning för forskningen. Att utveckla ett nytt sätt att studera något kan också vara ett framsteg i forskningen. Det är inte alltid så att forskning leder till säkra svar. (Carlgren 2011, s 71)

Den teoretiska förståelsen är naturligtvis en viktig aspekt av problemlösningen, i praxisnära forskning utvecklas den i interaktion med de praktiska lösningarna (Carlgren, 2011).

1.2.4 Sammanfattning

Min undersökning har alltså sin utgångspunkt i min verksamhet som bildlärare på folkhögskola, vilket innebär att förutsättningarna är något annorlunda än i den obligatoriska skolformen. Deltagarna är vuxna, de har valt utbildningen frivilligt och har ett stort intresse för ämnesområdet. Undersökningar inom det bilddidaktiska ämnesområdet kan ha en mängd olika infallsvinklar. Jag har valt att koncentrera mig på praktikens kunskapande potential. Genom att reflektera över olika former för kunskapande praktiker och hur dessa tar sig uttryck i min egen praktik, närmar sig min undersökning det som Carlgren (2011) kallar det partikulära, där situationerna som uppstår i en lärares yrkesutövande ofta innebär att lösa specifika problem som karaktäriseras av osäkerhet och är svåra att generalisera.

1.3. Problemformulering

I den här undersökningen riktar jag uppmärksamhet mot min egen praktik och de bakomliggande föreställningar som påverkar mitt förhållningssätt. Detta var dock ingen självklarhet från början utan en ganska utdragen process. Utgångspunkten var den kunskap som uppstår i det praktiska arbetet med bilder och diskussionen om de estetiska ämnenas (bildämnet och konstens) betydelse i utbildning och bildning.

Jag startade genom att försöka ställa upp ett antal mer generella antaganden om kunskapsbasen i estetisk/konstnärlig process. I takt med att nya infallsvinklar och teoretiska utgångspunkter uppstod utökades tankekartan. Sökord som estetisk process, konstnärlig process, estetiska lärprocesser, konstnärlig metod, estetisk kunskap öppnade ett överskådligt fält av olika infallsvinklar. Jag blev ganska snart medveten om att det var omöjligt, inom ramen för detta arbete, att ta något slags helhetsgrepp över fältet.

Jag behövde fundera igen på vad det egentligen var jag ville komma åt. Varför var det viktigt för mig att ännu en gång ta mig an kunskapsprocesser? Det var när jag träffade på Petra Lundberg Bouquelons text *Estetisk reflektionsstrimma: att skapa sin erfarenhet* som jag började förstå varför det framstod som viktigt. I texten sammanfattar hon ett resonemang från Dewey om vetenskap.

Dewey menar att det som pedagog är frestande att låta studenterna börja sina studier där andra har avslutat sin vetenskapliga karriär, att utgå ifrån att man kan lära sig formelerna, plugga in dem, för att sedan ta vetenskapen till nya höjder med utgångspunkt i dessa. Det som dock går förlorat är det som Dewey menar är den viktigaste kunskapen – det vill säga kunskapen om hur man undersöker ett problem på ett vetenskapligt sätt. Själva erfandet, undersökningen, prövandet, är det som genererar denna kunskap. Formeln eller den formulerade idén, begreppet, som blir slutresultatet av processen är just ett resultat. Ett resultat i sig är inte kunskap. Att som student börja med att på ett ytligt plan studera resultatet av andras kunskapande, att lära sig formler utantill eller lära sig skissa upp intellektuella system utan att ha någon relation till vilka erfarenheter som skapade dem är, enligt Dewey, meningslöst. (Lundberg Bouquelon, 2014, s 279)

Det som slog mig när jag läste ovanstående var hur väl detta stämde med mina egna didaktiska val. Trots detta har jag inte utvecklat några beskrivande teoretiska kopplingar till min praktik. Det här sättet att se på kunskap finns istället implicit i min praktik, som ett förgivettagande, trots att kunskap inte alltid ses på det här sättet.

Här hade det första fröet såtts till en avgränsning. Det är kanske till min egen praktik som lärare jag ska vända mig? Tanken förstärktes också av mitt pilotprojekt där jag såg hur fokus i texten skiftade från deltagarna och deras material till mina egna upplevelser av min praktik och de reflektioner som följde i både bild och text.³

³ Till en början upplevde jag mitt pilotprojekt som ganska misslyckat men efterhand har det mer och mer framstått som en viktig erfarenhet för fortsatt arbete. När jag läser igenom min text som beskriver pilotprojektet ser jag hur fokus i texten skiftar från deltagarna och deras material till mina egna upplevelser av situationen och min praktik. Även de ontologiska och epistemologiska tankarna samt de reflekterande dagboksanteckningar är delar som jag nu utvecklat vidare. Trots att detta arbete är något helt annat än det jag tänkte mig i min pilotstudie är det en fortsättning, men med ett annat fokus.

Nästa fråga som uppstod var: Men är det av intresse för någon annan än mig? Blir det inte bara en subjektiv personlig berättelse? För att bearbeta dessa farhågor tog jag avstamp i feministiska teorier, där en bred tradition inom fältet förstår vetenskapsproduktion som situerad eller lokal. Enligt denna vetenskapsuppfattning kan inget betraktas eller analyseras från en position utanför själva händelsen. Forskaren ger alltså inte en objektiv bild av verkligheten utan är delaktig i skapandet av en historia (Lykke, 2009).

Att undersöka sin praktik genom egna erfarenheter är vanligt inom den praktikhäna forskningen. Metoderna varierar men motiveras ofta med att olika exempel på handlande i specifika situationer kan exemplifiera möjligheter även för andras handlande, snarare än att utveckla mer generell lösningar. Genom att jag vänder mig till det specifika och inriktar mig mot förståelser av särskilda situationer ger jag exempel på hur reflektion i erfarenhet kan stimulera till kunskapande i situationer som ofta karaktäriseras av just det specifika och osäkra. I *Opening the Classroom Door* uttrycker Loughran & Northfield det på följande sätt:

Therefore, by focusing on personal practice and experience, teachers may undertake genuine inquiry that leads to a better understanding of the complexities of teaching and learning. Self-study also aspires to provide a stimulus for others to better interpret their own experiences, so extending the personal benefits of self-study to new knowledge for others. (Loughran & Northfield 1996, s ix).

1.4 syfte och frågeställning

Så börjar jag närma mig mitt syfte och min frågeställning. Från att ha kretsat runt i det omfångsrika kunskapsområdet vänder jag helt enkelt på det. Går till mig själv och min egen praktik. Genom att fokusera på mina egna praktiska och didaktiska handlingar vill jag försöka komma åt de föreställningar som formar min praktik. Istället för att försöka famna över hela det estetiska kunskapsområdet utgår jag från mig själv och enskilda situationer som får leda ut i teoretiska reflektioner för att begreppsliggöra praktiken och dess innehåll. Syftet med min studie är alltså att genom min praktik reflektera över kunskapande processer och hur dessa kommer till uttryck i min vardag som lärare, men också i de olika kunskapande positioner som jag befinner mig i (studerande, lärare och forskare till exempel). Den övergripande frågeställning för detta arbete är:

Vilka teorier/idéer/tankar om estetisk process och kunskapande kommer till uttryck i min egen praktik och var kommer dessa ifrån?

Min praktik kan sedan (tillfälligt) delas in i olika delar genom att undersöka kunskapsprocesser i min lärarpraktik, i den forskande praktiken och i det estetiska. Oavsett i vilken av dessa positioner jag befinner mig är det den kreativa aktiviteten, med betoning på formen för kunskapandet, som är fokus för denna text.

2. Teoretiska utgångspunkter

Att forska i den egna praktik innebär att jag positionerar mig *i* handlingen och inte *utanför* den, vilket kan innebära en del problem i förhållande till normativ vetenskaplig teori och metodologi. När detta uttrycks som en skillnad (*inne i* istället för *utanför*) antyds att den enskilda forskaren förhåller sig annorlunda till praktiken, till praxis. Att betrakta något utifrån är den position som ofta beskrivs som central i den konventionella vetenskapliga självbilden (Gislén, 2007). Denna åtskillnad mellan tänkta positioner *i* och *utanför* handling uttrycks vanligen i dikotomin teori och praktik.

Den vetenskapliga sfären associeras till den förra domänen, till en betraktande och iakttagande position. I den andra domänen, praktiken, placeras den komplexitet, de osäkerheter och värdekonflikter som hör till det mänskliga handlandet. Genom att formulera åtskillnaden på det här sättet blir den teoribaserade positionen associationsvis befriad från osäkerheter och värdekonflikter. Att ställa sig *utanför*, eller höja sig över, har också blivit förutsättningen för en säker (vetenskaplig) kunskap. (Gislén 2007, s 36)

I den konventionella vetenskapliga självbilden reduceras prövandet, osäkerheten och konflikter som uppstår i praktiken genom den utifrån iakttagande positionen. Inom, inte minst, feministisk vetenskapsteori har denna position alltmer kritiserats under senare år.

Den feministiska teoretikern Donna Haraway (1998) understryker alltid vår egen delaktighet och situering i kunskapandet om världen. Haraway kritiserar den positivistiska vetenskaps-förståelsen genom det hon kallar ”gudstricket”. Här svävar ett ansikts-, kropps-, och kontextlöst forskarsubjekt över det som ska analyseras och producerar från den positionen objektiv kunskap om världen. Men det finns inget *utanför*, ingen neutral distans från vilken världen kan betraktas. Haraway menar istället att forskaren alltid är *mitt i*, och delaktig i den kunskap som produceras. Forskaren är medskapande och forskningen innehåller alltid en subjektiv dimension. Vetenskap är enligt Haraway *a story-telling practice*. Lykke (2009) beskriver det som en pågående historia som skapas genom delaktighet, istället för en objektiv bild av verkligheten ”*där ute*”.

2.1 Ontologi och epistemologi

För att tydliggöra hur jag befinner mig *i* istället för *utanför* och är delaktig som subjekt i min undersökning vill jag först förklara hur den verklighet jag skriver om är beskaffad. Detta är ontologins område och handlar om att försöka beskriva vilka egenskaper som är essentiella och på vilket sätt ting existerar. Traditionellt beskriv detta i två delar där den ontologiska delen behandlar varandet, om vad vi och världen består av, och den epistemologiska delen försöker svara på hur vi kan få kunskap om detta.

Inom posthumanismen⁴ tänker man sig istället ett *process-ontologiskt* förhållningssätt. Detta innebär ett förhållningssätt till varandet som ett icke-essentialistiskt pågående tillblivande (Åsberg et al, 2012).

4 Även kallade post-representationalism, postkonstruktionism eller nymaterialism

Karen Barad (2003) diskuterar dessa villkor kring kunskapsproduktion genom att avvisa dikotomin mellan ontologi och epistemologi. Istället utvecklar hon en onto-epistem-ologi. Barad menar att det inte finns någon redan existerande verklighet att upptäcka utan att vi lär om världen inifrån, som en del av den i dess tillblivelse, genom specifika gestaltningar av de ingående delarnas (både mänskliga och icke-mänskliga) relationer till varandra. Barad (2003) beskriver detta aktiva tillstånd som performativt, vilket innebär ett perspektiv där verkligheten formas i vår vardagliga praktik.

I de posthumanistiska teoribildningarna har jag hittat ett antal begrepp som hjälper mig att tänka kring kunskap. Enligt Deleuze (2004) är ett begrepp inte något som bara betecknar, det förvandlar och skapar nya förbindelser för tänkandet. Begreppen beskrivs ofta med hjälp av metaforer, vilket jag upplever förenklar förståelsen och har stor betydelse för mig när jag ska tänka ”genom” begreppen. I tidigare texter har jag använt Deleuze begrepp rhizom. Ett rhizom är ett rotsystem utan början eller något slut, bara en mångfald av växande och överlappande förbindelser. De rör sig i alla riktningar och skapar ständigt nya riktningar. Alla som har försökt göra sig av med kvickrot i trädgården vet vad detta innebär. För mig är att googla nästan alltid ett rhizomatiskt projekt, plötsligt vaknar man till efter att ha googlat på affekt och undrar varför man läser om surströmming.

Rhizom-begreppet används enligt Colebrook (2010) för att beskriva en kunskapande process som är fri att göra oväntade kopplingar. Deleuze applicerar begreppet på skrivandet, språket och tänkandet. Genom sin onto-epistem-ologi utökar Barad innehållet i den kunskapande processen till att innefatta mänskliga och icke-mänskliga aktörer, diskurser och materialiteter som inte är möjliga att ontologiskt separera beroende på the entanglement.

“Phenomena,” in an agential realist sense, are the entanglement—the ontological inseparability—of intra-acting agencies. (Where agency is an enactment, not something someone has, or something instantiated in the form of an individual agent.)
(Barad, i Kleinman uå, s 77)

Entanglement (hoptvinning eller intrassling) är ett fenomen inom kvantfysiken. Fenomenet innebär att om två eller fler partiklar är sammanflätade kommer ändringar av den ena av partiklarna omedelbart att medföra att egenskaperna för den andra partikeln ändras. För kunskapsprocessen innebär detta att varje gång man återvänder till ett fenomen har troligen någon ingående del förändrats, vilket innebär att fenomenets hela betydelsen har ändrats, det finns inget entydigt sant svar. Detta demonstrerade Barad vid en föreläsning i Göteborg när hon blev ombedd att berätta hur hon vid ett tidigare tillfälle tänkt kring en händelse:

I can not trace that back. It’s another story now. The entanglement, you know.
(Barad, okt. 2016)

Diffraction som begrepp föreslogs först av Donna Haraway som ett sätt att dekonstruera reflektionsbegreppet och utgör en alternativ metodologi till kritisk reflektion (Lenz Taguchi 2012). Reflektionsbegreppet föreslår att en ontologisk enhet speglas och förstås

som något som existerar oberoende i världen. För Barad är diffraktionsbegreppet ett sätt att undvika ett dualistiskt förhållningssätt. Genom att samläsa viktiga insikter genom varandra öppnar man upp för nya relationer och betydelse:

Reading insights through one another diffractively is about experimenting with different patterns of relationality, opening things up, turning them over and over again, to see how the patterns shift. (Barad i Kleinman uå, s 77)

Genom att koppla min egen undersökning till Haraways story-telling practice, Barads entanglement och diffraktion öppnar jag upp möjligheten att bedriva och beskriva mitt arbete på det sätt som det faktiskt gått till. Genom att utgå från Barads onto-epistem-ologi problematiseras både kunskapsprocessen och de traditionella kriterierna för val av metod (där syfte och problem styr metodvalet). Lykke (2009) beskriver detta som en möjlighet att förhålla sig experimentellt gällande metodvalet.

2.2 Kunskapande

Min möjlighet att få syn på, resonera kring och sätta ord på det som framträder i min undersökning bygger på en förförståelse i/genom min didaktiska praktik. Denna förförståelse är i sin tur ofta outtalad eller icke-formulerad och ingår i en, som jag ser det, diskursiv praktik som innehåller mycket förgivet-tagande. Det är utifrån detta perspektiv som den praktikbaserade forskningen brukar beskrivas. Därför ska jag börja med att försöka sammanfatta begreppet praktisk (tyst) kunskap i förhållande till min egen praktik.

I texter om lärares praktiska kunskaper dyker två namn upp oftare än andra, John Dewey och Donald A. Schön. Både Dewey och Schön betonar erfarenheten som en viktig del i allt kunskapande. Dessa blev därför tidigt centrala för min undersökning genom de texter jag läst och har därför fått egna avsnitt. Jag har också valt att anknyta till dem eftersom båda två tar upp det visuellas roll i kunskapsprocessen.

2.2.1 Praktisk och tyst kunskap

Förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap har en lång historia och kan spåras tillbaka till den grekiska antiken. Den teoretiskt-vetenskapliga kunskapen (episteme) har under lång tid uppfattats som den viktigaste formen av kunskap. På senare år har det skett en förändring i kunskapsutvecklingen, vilket inneburit att även praktiska former av kunskap har fått ett erkännande (Gustavsson 2002). De praktisk grundade och förmedlade kunskaperna har historiskt kallats konster, där kunskapen eller konsten finns i själva aktiviteten. Det är inte det nedskrivna, abstrakta och distanserade utan det kroppsliga och uppmärksamheten som är centralt (Molander 1996). Det praktiska kunskapsområdet tar alltså sin utgångspunkt i människans handlingar (Gustavsson 2000). Forskning i praktisk kunskap sträcker sig över en mängd olika områden där en praktisk yrkeskunskap utvecklas genom erfarenhet. Henrik Bohlin (2009) beskriver en praktisk yrkeskunskap som inte kan formuleras i generella regler och principer, utan bara kan beskrivas eller illustreras genom exempel. En utgångspunkt för formuleringsproblemet *att veta genom erfarenhet* ger Polanyi (2013) genom uttrycket ”vi kan veta mer än vi kan säga”. Vi kan känna igen saker och göra saker utan att kunna tala om hur vi känner igen något eller exakt hur vi gör. Inom de

praktiska kunskapstraditionerna förmedlas kunskap ofta genom föredöme (till exempel mästare/lärling), övning och personlig erfarenhet. Kunskapsgrunden utgörs alltså inte av en språklig formulering utan återfinns i själva verksamheten, att göra och genomföra uppgifter (Molander 1996).

Begreppet tyst kunskap kommer från Polanyis tacit knowledge. Polanyi beskriver denna kunskap som inneboende, den bygger på erfarenhet, känslor och perception (Polanyi, 2013). Begreppets översättning till tyst har dock kritiserats, eftersom tyst antyder att det handlar om kunskap som inte kan göras explicit, alltså aldrig kan uttryckas. Molander beskriver det så här:

Vad "det tysta" i grunden handlar om är att vissa kunskaper finns i den levande handlingen, i individens och kollektivets handlande, kommunikation och bedömningar. Detta kan man prata om och beskriva på tusen och ett sätt. Men kunskapen finns primärt i handlingarna och de bedömningar som görs i handlingarna. Inget påstående, ingen beskrivning eller teori ersätter eller uttömmar sådan kunskap.
(Molander 1992, s 113)

Istället skulle man kanske kunna tala om implicit kunskap i betydelsen inte klart utsagd, underförstådd, eller om intuition. Bohlin (2009) beskriver till exempel hur det finns en uppenbar överlappning mellan tyst kunskap och intuition. Oavsett vad man väljer att kalla denna typ av kunskap så bygger den på erfarenhet tillsammans med reflektion. Handlandet (görandet) sker på ett reflekterande sätt, vilket innebär att misstag kan upptäckas och korrigeras, att genomförandet kan upprepas och förbättras, helt enkelt att man tänker på vad man gör (Bohlin 2009).

2.2.2 John Dewey

När jag i tidigare texter tagit mig an frågan om konstens betydelse för utbildning och bildning var John Dewey ett namn som det ofta hänvisades till. I *John Dewey: Om reflektivt lärande i skola och samhälle* (Hartman, Roth & Rönnström, 2003) beskrivs Dewey som en av pedagogikens klassiker, hans texter som urtexter för moderna pedagogiska idéer och skolpolitisk retorik samt som en referenspunkt för vår samtida skoldebatt. Hartman (2003) menar vidare att alla utbildningsreformer under 1900-talet på något sätt varit tvungna att förhålla sig till hans utbildningsfilosofi, antingen inspirerades eller så tog man avstånd från dem. Mycket av det tankestoff som finns i en lärares praktik har alltså utvecklats i förlängning av John Deweys tankar, även om Dewey inte alltid nämns i dessa sammanhang. Burman (2007) beskriver det så här:

I Sverige är det inte i egenskap av filosof som Dewey är mest känd utan som pedagogisk teoretiker. Ideligen åberopas han fortfarande i pedagogiska sammanhang, idag kanske till och med oftare än under sin egen livstid, låt vara att det säkert ligger något i det gamla yttrandet att alla talar om Dewey men ingen läser honom. (Burman 2007, s 96).

I min egen praktik är Dewey närvarande på detta sätt. Jag har talat och praktiserat på "Deweyiska" utan att ha reflekterat speciellt mycket över det. I *Demokrati och utbildning* (1997) beskriver Dewey utbildning som ett gemensamt upptäckande och utforskande,

istället för förmedling av givna sanningar. Det är alltså erfandet i praktiken som gör lärandet meningsfullt. Det är också viktigt för Dewey att de studerande växer som människor och kan bidra till samhällets demokratiska utveckling. Dessa grundidéer stämmer väl överens med hur folkbildningens pedagogik beskrivs, och där min didaktiska praktik formats. Det känns dock viktigt att påpeka att det är i förlängningen, eller kanske snarare i ett rhizomatiskt system av tolkningar och vidareutvecklingar av Deweys pedagogiska teorier som denna förförståelse vuxit fram.

När denna undersökning började formas gjorde jag tidigt kopplingar mellan Deweys kunskapssyn och Barads onto-epistem-ologi. För mig blev dessa beröringspunkter en möjlighet att på ett nytt sätt förstå och reflektera i min praktik. Jag ska här kort redogöra för de delar av Deweys kunskapssyn så som den representeras idag och som jag tror gjorde denna koppling möjlig. Enligt Dewey involverar sig människan i världen genom aktivitet och vi kan därför inte betraktas som skilda från den. Kunskap uppstår i ett sammanhang och är en pågående process, den är alltid resultatet av ett görande (Gustavsson 2000).

Nära förbundet med praktisk, pedagogisk verksamhet och görandet är erfarenheten. Dewey (2005) talar om en reflekterad erfarenhet som är förankrad i handling och kommer ur en interaktion mellan aktivitet och reflektion. Istället för en dualistiskt uppdelning mellan kropp och själ, tanke och handling, bör denna interaktion ses som *ett*. I detta, menar Hartman (2003), ligger även en kunskapsvärdering. ”Teori och praktik är inte varandras motsatser, men väl varandras förutsättningar. Därför kan ingetdera värderas högre än det andra” (Hartman et al 2003, s 29). *Vad* vi vet kan alltså inte isoleras från *hur* vi vet.

Enligt Hartman beskriver Dewey kunskap som ”ett resultat av ständigt omprövande av idéer och praktiker i verkliga situationer. Kunskap är därmed något tillfälligt och kontextbundet och inte något man finner beständigt och evigt” (Hartman et al 2003).

Deweys icke-dualistiska grundsyn och hans betoning av kunskap som ett pågående görande, en process där människan inte är avskild från världen utan aktiv i skapandet av den, är för mig möjliga kopplingar mellan Dewey och Barad. Det är alltså framförallt genom nyläsningar av Dewey som jag gjort dessa koppling. Enligt Lehmann-Rommel (2000) innebär nyläsning att teman från Dewey tas upp och utforskas i en ny kontext. Genom att använda min förförståelse och erfarenhet tillsammans med dessa nyläsningar har det för mig varit möjligt att förstå min praktik genom en diffraktiv läsning. Det Barad beskriver som att läsa ”important insights . . . through one another” (Barad 2003, s 811) och på så sätt skapa ett agentellt snitt där detta samspel (relationerna) bildar ett nytt mönster.

2.2.3 Schön och reflection-in-action

Med utgångspunkt i praktiskt kunnande har Schön lagt fram en kunskapteori där nyckelbegreppet *reflection-in-action* (reflektion-i-handling) tydligt kan kopplas till en lärarpraktik. Schön (1991) beskriver hur den praktiska kompetensen har förbisetts inom forskning och utbildning genom en syn på yrkeskunskap som tekniskt rationell. När yrkeskunskap knyts till det tekniskt rationella består kunskapen av instrumentell problemlösning som kan formaliseras. Här är idealet det exakt beskrivbara och kunnandet

är en form av problemlösning där problemen är väldefinierade, formulerbara och har en bästa lösning.

Detta perspektiv bortser från den process från vilken man definierar problem. För praktikern framträder inte alltid problem som givna. Schön (1991) talar istället om inramning av problem genom *problemgrundning* (problem setting). Molander (1996) beskriver Schöns begrepp problemgrundning som en interaktiv process i dialog med situationen som innebär att situationen begreppsliggörs och ramas in. Istället för att tillämpa generella teorier och regler har den kunniga praktikern genom erfarenhet tillgång till en rad exempel, bilder, tolkningar och handlingar som används för att begreppsliggöra en situation. Schön (1995) knyter också reflektion-i-handling till experiment genom att praktikern prövar sig fram på olika sätt. Detta beskrivs av Schön som en konversation där situationen kan tala tillbaka.

reflection-in-action /.../ can happen very quickly, in an action present. It is, for example, the kind of thing a good jazz musician does at a jazz session. Improvising, listening to how the other musicians are playing a melody, playing it differently because of what I hear you doing, and revising again as I hear your response to me. (Schön, 1995)

Genom att använda konversationsbegreppet på ovanstående sätt pekar Schön ut ett sätt att se på reflektion som inte behöver knytas till en språklig konversation. Här närmar sig Schön, liksom Dewey, Karen Barads tankar om materiell agens och Haraways situated knowledge. Schön (1991) använder ett exempel från en arkitektskola där han beskriver hur lärare och student i en lärande situation tillsammans skissar fram kunskap visuellt. Schön talar här, menar Molander (1996), om en *reflekterande konversation* där förhållandet till skissen innebär en växling mellan att styra skissen och att låta skissen tala, så att även det oförutsebara kan framträda. Skissandet ska inte ses som en representation av något redan färdigt som finns i huvudet, utan som ett tankeexperiment i handling. Det uppstår i relation mellan tanke, handling och material. Ett resonemang som jag tror de flesta bildlärare kan referera till. Att konversationen är reflekterande beskriver Molander på följande sätt:

Designern vet inte vad hon gjort eller vad hon strävar mot förrän det hon gjort har svarat. Det visar henne vad hon gjort och vad hon strävat mot. Det är både skapande och ett experiment. (Molander 1996, s 147)

Schöns exempel är ofta hämtade från olika lärprocesser. Som skissandet beskrivs här kan man, tänker jag, tala om en estetisk lärprocess. Kunskapande i en sådan process uppstår i själva görandet, i skissandet. Molander beskriver hur skissandet, eller konversationen, kan ske även i andra medium beroende på verksamhet.

Varje verksamhet har sina speciella förutsättningar. De flesta av oss «vetenskapligt sinnande» har nog svårare att tänka oss skissande med *ord*, därför att vi tänker på *beskrivning* som en form av avbildning som utesluter experiment och *skapande* av mening. De som är skrift- och meningsskapande snarare än vetenskapande ser dock gärna texter som skisser, det gäller både inom filosofin (som jag ser den) och inom skönlitteraturen. (Molander 1996, s 147)

Genom att betona kunskapandets relationella sida och dess karaktär av process kritiserar Schön, liksom Dewey, dikotomierna teori/praktik och även kunskap/handling. I reflektion-i-handling omformas vårt tänkande och vårt handlande i själva görandet. Att vara uppmärksam, kunna hålla fler alternativ öppna som handlingsmöjligheter, ha överblick och pröva sig fram är alltså viktiga delar i en praktikers yrkeskunnande och i en lärande praktik.

2.3 Estetisk kunskap

Oavsett om man talar om konstnärlig praktik inom det konstnärliga eller det pedagogiska området handlar det om en liknande definition, där det estetiska beskrivs som en öppen process, vilken gör det möjligt att kritiskt ifrågasätta och synliggöra alternativa tolkningar, och som har ett annat perspektiv på kunskap än det traditionellt vetenskapliga. Istället är det kopplat till praktisk kunskap där själva kunskapandet sker i görandet.

I inledningen till *Konst och lärande* skriver Anders Burman att ”det finns en estetisk dimension i allt vad vi gör och därmed också i allt lärande.” (Burman 2014, s. 7). Som bildpedagog är det lätt att känna igen sig i detta uttalande. Men vad betyder det egentligen?

Både Dewey och Schön ger erfarenhet en viktig plats i allt kunskapande. Dewey utgår från erfarenhet när han undersöker människans tänkande. I erfandet är sinnesintrycken inte endast fakta som förmedlas till hjärnan, utan en integrerad del av tänkandet.

I *Art as Experience* (2005) utvecklar Dewey sina tankar om erfandet som en i grunden estetisk aktivitet. Dewey menar att det estetiska måste förstås genom att koppla samman den estetiska erfarenheten med den vardagliga erfarenheten. I förståelsen av det estetiska betonar Dewey känslor som uttryck för en mänsklig interaktion med omvärlden. Genom att isolera de estetiska objekten från den process som frambringat dem skapas, enligt Dewey, ett avstånd till all annan mänsklig aktivitet. Uppgiften måste därför vara att:

..restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings and sufferings that are universally recognized to constitute experience. (Dewey 2005, s. 2).

Både estetiska och sinnliga aspekter utgör alltså enligt Dewey delar av erfandet och i förlängningen delar av en kunskapande process. Burman (2009) beskriver hur kunskapandet för Dewey kretsar kring frågan om erfarenhet och upplevelse och där konsten av Dewey beskrivs som en viktig källa.

Hjertström Lappalaine (2014) menar att både forskaren och konstnären intresserar sig för svårigheter och motsättningar. Men medan forskaren i huvudsak vill lösa problem finns det hos konstnären en vilja att stanna kvar i tillståndet av motsättningar, för att förstå dem och se vad de säger oss. Konsten synliggör delar av den ”verklighet” vi lever i och genom att utöva eller uppleva konst kan erfarenheter och uppfattningar formuleras. Genom att ”plocka upp momenten av motstånd för att fånga erfarenhetens kreativitet, dess estetiska moment” (Hjertström Lappalainen 2014, s. 45) framstår estetisk kompetens som en viktig del i en kunskapande process.

Det sätt på vilket Dewey (2005) utvecklar konst som erfarenhet kan, enligt mig, ganska tydligt kopplas till de mer samtida begreppen radikal estetik och estetiska lärprocesser. Den radikal estetiken beskrivs av Austring & Sørensen (2006) som öppen, ifrågasättande och kritisk, vilket jag kopplar till det tillstånd av motsättningar där erfarenhet kan formuleras enligt Dewey.

Austring & Sørensen (2006) beskriver en estetisk lärprocess som ett sätt att lära sig på, där man: "...via estetisk mediering omsätter sina intryck av världen till estetiska formuttryck för att härigenom kunna reflektera och kommunicera om sig själv och världen" [min översättning] (2001, s. 107). Även här handlar det alltså om erfarenhet och en metod för reflektion. Jag ser också en koppling till Schöns begrepp problemgrundning som det beskrivs av Molander (1996). Den process i dialog med situationen, eller det tillstånd av motsättningar, där ett problem ska begreppsliggöras och ramas in, den så kallade upptäckskontexten. Molander (1996) beskriver detta tillstånd av meningsgivande och problemskapande som ett kunskapsområde som faller utanför vetenskaplig metodologi i standardutformningen eftersom det räknas som subjektiva moment. Som jag ser det startar emellertid forskning i detta tillstånd, men det synliggörs sällan när forskningen ska redovisas. I min undersökning har jag dock valt att ha med delar av den för att förtydliga de kunskapande processerna och vara öppen med den subjektivitet som mina metoder innehåller.

Här vill jag återvända (re-turning) till min inledningen där jag beskriver poesi och måleri som en undersökande verksamhet grundade i vardagens erfarenheter. Delar prövas och kombineras, något passar inte in, suddas ut och ersätts. Att forska är, tänker jag, på samma sätt en öppen kreativ akt där tidigare erfarenhet och inhämtade kunskaper samspelar med intuition och ger nya insikter, och om vi ska tro Dewey är det estetiska, att utöva och uppleva konst, en viktig ingrediens i allt kunskapande oavsett vilken nivå i utbildningssystemet det handlar om. Jag tänker i det visuella likaväl som i det verbalspråkliga. Att använda bildframställning i den egna forskningsprocess är inte ett komplement till mer traditionella metoder, utan en alternativ möjlighet till ökad kunskap.

2.3.1 Gestaltningar som metod för att tänka och reflektera

I Patricia Leavys *Method Meets Art: Arts based Research Practices* utvecklas tankegångarna kring hur konstnärliga metoder kan användas i undersökande sammanhang. Leavy (2009) beskriver hur konstnärlig metod används inom en mängd olika ämnesområden och i alla faser av undersökningarna, från insamling av data till analys och framställning. Leavy drar paralleller mellan konstnärlig praktik och den kvalitativa forskarens praktik. Kvalitativa forskare, menar Leavy, samlar inte bara in och skriver. De komponerar, arrangerar och väver. Forskaren är ett redskap i den kvalitativa undersökningen på samma sätt som konstnären är det i konstnärlig praktik. Dessutom är bägge praktikerna dynamiska, reflexiva och beskrivande, samt har förmågan att identifiera och förklara intuition och kreativitet i forskningsprocessen (Leavy 2009). Den traditionella subjekt–objekt uppdelningen förändras också genom den konstnärligt forskande praktiken. Eftersom känslor spelar en viktig roll i det konstnärliga arbetet krävs en reflexivitet genom hela

forskningsprocessen för att tydliggöra föreningen mellan det rationella och emotionella i undersökningen. Att föra dagboksanteckningar kan vara ett sätt att engagera sig i en sådan inre dialog. Att använda teori direkt i analysen och att återkommande analysera genom hela processen är andra metoder för att lokalisera sig som subjekt i undersökningen (Leavy 2009).

Jag ser två viktiga motiv i praktiserandet av olika estetiska metoder: (1) att generera en kreativ forskningsprocess som kan synliggöra det som inte är färdigtänkt och problematisera det redan tänkta och (2) att skapa en fördjupad didaktisk förståelse genom att erfara hur en estetisk lärprocess fungerar i praktiken, för att bättre kunna använda den i sitt yrkesutövande som bildpedagog.

Jag använder ofta collage som en möjlighet att uttrycka tankar och idéer som inte är färdigformulerade. För mig är det ett sätt att låta intuition och känslor ingå som en del i en meningsskapande process. I processen uppstår ofta oväntade kombinationer och möjligheter att på ett enkelt sätt förändra och byta ut delarna så att nya betydelser uppstår. Jag ser helt enkelt collaget som en möjlighet att framställa det inte redan tänkta. Leavy (2009) menar att collaget, på samma sätt som mer traditionell kvalitativ forskning, är en metod för att samla, välja ut, analysera, sammanställa och presentera. Att kontrastera och blanda fragment tagna ur olika sammanhang skapar nya betydelser, vilket kan öppna upp för nya dialoger, nya insikter, förstärka reflektioner och erbjuda nya sätt att kritisera ett ämne. I denna beskrivning av collage som metod ser jag återigen, liksom hos Dewey och Schön, kopplingar till Barad. I detta fall Barads beskrivning av diffraktion som metod för att konstruera ett kunskapsobjekt (göra ett urval i empirin).⁵

⁵ Jag återkommer till detta i metodavsnittet.

3. Metod och analys

3.1 Metod(er)

Eftersom syftet med min studie är att reflektera över kunskapande processer och hur dessa kommer till uttryck i min vardag som bildlärare utgår jag ifrån anteckningar, dagboksinslägg och reflektioner i text och bild. De metoder jag valt är följaktligen alla kopplade till möjligheter att reflektera i och genom den egna praktiken, en forskning som Carlgren (2011) beskriver som inriktad på särskilda situationer, där specifika problem karaktäriseras av osäkerhet och där kunskap genereras i dynamiska, tolkande och meningsskapande forskningspraktiker. Jag har använt autoetnografi, både textbaserad och visuell, och den till autoetnografien kopplade skrivprocessen, för att dokumentera personliga upplevelser samt tolka och relatera dessa till en större kontext där de ingår.

3.1.1 Autoetnografi

Att studera sin egen praktik och vara delaktig som subjekt innebär att använda metoder som kanske fortfarande kan ses som mer okonventionella inom många forskningsområden. Den så kallade autoetnografiska forskningen utgår från forskaren själv och innebär att använda sig av egna minnen eller erfarenheter från olika situationer som en utgångspunkt för sitt arbete. Genom det ”naturliga tillträdet” till en miljö kan de situationer som erbjuder relevant empiriskt material dokumenteras (Alvesson & Sköldberg, 2008). Genom att systematiskt dokumentera personliga upplevelser och episoder och relatera dessa till en större kontext där de ingår, kan autoetnografiska undersökningar ”användas inte bara empirinära utan nyttjas även i mer tolkande och kritiska forskningsprojekt där noggrann empiri kan betyda mindre än en insiktsfull djärv tolkning eller en kritisk tes.” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 187).

I *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* beskriver Maria Frostling-Henningsson (2010) introspektion som den yttersta formen av deltagande observation och resultatet som självretografiska berättelser. Introspektionen bör innehålla både självreflektion samt dokumenterande av upplevda känslor. Det är också centralt att fånga upp detaljer. Dessa kan verka ovidkommande först, men växa i betydelse vid analys. För att introspektion som metod ska undgå alltför hård kritik, eller till och med betraktas som ovetenskaplig, menar Frostling-Henningsson (2010) att det är viktigt att de egna tankeprocesserna dokumenteras noggrant. Introspektion är en process där forskaren för ett samtal med sig själv genom en inre dialog. En redovisning av detta kan ske med hjälp av direkta citat som kan avslöja ”den egna, inre rösten” i berättelsen (s 183).

Inom de etnografiska områdena har problemet med att *skriva ner en studie* fått stor uppmärksamhet. Den text som produceras speglar inte enbart någonting *där ute*.

Etnografien har gått från en relativt oreflekterande, sluten och allmän beskrivning /.../ till att istället framhålla en mer provisorisk, öppen och partiell tolkning som drar uppmärksamheten till frågor om osäkerhet och stil i skrivandet.
(Alvesson & Sköldberg, 2008, s 181).

Autoetnografier är personliga berättelser och det finns alltså alltid en risk att seendet blir selektivt och alltför subjektivt i ett sådant arbete. Hur detta kan påverka min undersökning och dess relevans i ett forsknings-sammanhang tas upp i diskussionsavsnittet.

Genom kortare anteckningar, dagboksinslag och reflektioner i text och bild har jag sedan gått vidare med ytterligare reflektioner kopplat till teori i denna text. Det sätt på vilket jag satt ihop de olika delarna kan kopplas till Barads diffraktionsbegrepp.

3.1.2 Narrativ skrivprocess – textproduktion

En genomgående använd metod i undersökningens framväxt är skrivprocessen. Här utgår jag ifrån att skrivandet är en aktiv undersökningsmetod (Richardson, 1997). Skrivprocessen är naturligtvis central i all forskning. Lykke (2009) beskriver hur forskning vanligen kommuniceras: ”skrivprocessen betraktas ofta som något yttre i förhållande till själva forskningsprocessen. Först forskar jag, sedan skriver jag ner det som jag har kommit fram till.” (Lykke 2009, s 177). I en sådan skrivprocess uppfattas språket som transparent och neutralt. Här visar sig det Haraway kallar gudstricket igen. Genom att se på världen utifrån Barads onto-epistem-ologi är det inte möjligt att göra en uppdelning mellan de ingående delarna i en undersökande process. Den språkliga och narrativa vändningen inom postmodern forskning har haft stor metodologiska betydelse för mig.

Vändningen går stick i stäv mot den form av realistisk ontologi som bygger på antagandet att språk, subjekt och verklighet går att åtskilja /.../ språket som i både traditionella och marxistiskt influerade vetenskapsuppfattningar betraktas som ett transparent medium, uppfattas i förlängningen av den språkliga och narrativa vändningen istället som aktivt skapande. (Lykke 2009, s 165)

Det är vanligt, enligt Richardson (1997) att dela upp det litterära och det vetenskapliga skrivandet i två separata domäner, där det litterära står för det suggestiva, känslomässiga, metaforiska, subjektiva, estetiska, och det vetenskapliga står för det rationella, objektiva, otvetydiga och korrekta. Men allt textarbete innehåller vad Richardson (1997) kallar ”rhetoric of inquiry”. Enligt detta sätt att se på textarbetet delar allt skrivande samma retoriska figurer. Även vetenskapliga texter använder sig alltså av retorik, i vad Richardson kallar ”a persuasive discourse of science”.

We are professionally socialized into the “logic of inquiry” model of science, which views science as an objective and impersonal system of observation and inference governed by a set of universal rules. Regardless of the substantive problem, logic of inquiry holds that all sciences follow the same set of procedures. “Rational” consequently, has become identified with being “methodical”, following preestablished rules of procedure and having preestablished criteria for success, such as prediction of outcomes. (Richardson 1997, s. 40)

Richardson (1997) menar att det inte är möjligt att specificera alla regler och procedurer på förhand. När dessa inte stämmer överens med undersökningens aktuella förhållanden skapar forskaren nya eller förändrar de gamla. Rationalitet har blivit ett allt för smalt begrepp inom vetenskapen, menar Richardson och föreslår istället: ”We could simply appropriate /.../another commonsense meaning of rational: sane and reasonable. /.../

Rationality constructed this way does not divide the arts from the sciences nor qualitative from quantitative research.” (Richardson 1997, s. 41).

Min text är alltså både en del av undersökningen och en del av metoden. Jag har format och omformat denna text i ett pågående skrivande. Det är en praktisk process där alla ingående delar: teorier, metoder, min praktik, dagboksanteckningar, material, bilder, reflektion, intressen, har satts ihop, tagits isär, satts ihop på nya sätt, för att nu när texten (snart) måste avslutas bli till som ett resultat. Min text innehåller också olika positioner, forskaren som försöker skriva fram förklaringar, läraren som försöker förstå sin praktik och ”jag” som närvarande i tanke, kropp och känslor. Detta upptäckte jag när jag nu på slutet övergick till att läsa igenom texten. Först kändes det nedslående att jag upplevde textens stil som splittrad. Från textavsnitt som försöker att mer ”förnuftigt och logiskt” beskriva, till närmast känslomässiga utbrott. Men jag valde att behålla denna splittring, för är det inte precis så det är att vara människa. Vi förflyttar oss mellan olika kontexter, där det förväntas olika saker av oss och i denna undersökning har jag varit på alla dessa platser.



Snapshot II. Ett urval av självporträtt i en serie bilder där jag visuellt undersöker olika subjektspositioner och låter det synas på utsidan hur jag känner mig inombords.

3.1.3 Diffraction

Karen Barad är teoretisk fysiker och många av de begrepp Barad utvecklar ges analogier från just fysiken. Detta kan till en början te sig något ogenomträngligt och har lett till att jag inte enbart har läst Barads egna texter utan även andra författares läsningar av Barad. Det pågår, som jag ser det, en begreppsutveckling som spretar åt lite olika håll beroende på vilka delar av Barads teorier och begrepp som väljs ut. Detta är antagligen helt i linje med Barads idéer om intra-aktion och performativitet. Varje undersökning av något som alltid är *på väg att bli* innehåller ett *snitt* av överväganden som antingen inkluderar eller exkluderar. På samma sätt innehåller Barads begrepp som jag redovisar och sammanställer dem, min förståelse av dem just nu.

I Barads agential realism finns inget utanför, relationen är den primära ontologiska enheten inom fenomenet (Barad, 2003). Istället för reflektion, där något speglas tillbaka som *det är*, kan varje intra-aktion förstås genom diffraktions-analogin.

Diffraktion är ett optiskt fenomen där ljus som sänds genom smala öppningar skapar olika mönster beroende på interferens. En liten förändring av öppningarna kan skapa stora förändringar i mönstret som framträder. Diffraktion har, förklarar Barad "to do with the way waves combine when they overlap, and the apparent bending and spreading of waves that occurs when a wave encounter an obstruction" (Barad 2007, s. 78). Genom att använda denna analogi förklarar Barad hur intra-aktionen genom diffraktion kan nå olika resultat beroende på relationer mellan de ingående delarna i ett fenomen.

I Diffracting Diffraction: Cutting together-Apart beskriver Barad en praktik av re-turning:

I want to begin by re-turning – not by returning as in reflecting on or going back to a past that was, but re-turning as in turning it over and over again – iteratively intra-acting, re-diffracting, diffracting anew, in the making of new temporalities (spacetime-matterings), new diffraction patterns. (Barad 2014, s 168)

Genom att "*turning it over and over again*" uppstår nya diffraktionsmönster. Även den traditionellt linjära utvecklingslinjen av dåtid, nutid och framtid störs. En diffraktiv strategi är enligt Barad att läsa "important insights . . . through one another" (Barad 2003, 811). Genom att läsa texter från olika tider och olika traditioner diffraktivt i varandra skapas ett agentiskt snitt där detta samspel (relationerna) bildar ett nytt mönster. Den metafor som Barad använder för att beskriva re-turning är den process som sker vid kompostering, när maskar bearbetar det organiska materialet för att skapa ny jord:

We might imagine re-turning as a multiplicity of processes, such as the kinds earthworms revel in, while helping to make compost or otherwise getting busy at work and at play: turning the soil over and over – ingesting and excreting it, tunnelling through it, burrowing, all means of aerating the soil, allowing oxygen in, opening it up and breathing new life into it. (Barad 2014, s 168)

Denna metafor har blivit så viktig för mig att jag i tankarna har återvänt till den gång på gång vid producerandet av denna text.

3.2 Empiri

Jag har i min undersökning låtit min praktik i växelverkan med läsning av teori styra mitt kunskapande arbete. De delar som jag återkommit till om och om igen, reflekterat över och upplevt som betydelsefulla, har i sin tur styrt mitt urval. Det empiriska grundmaterialet är de tre situationerna jag valt ut. Genom att sedan kombinera skiftande material (dagboksanteckningar, bilder, händelsebeskrivningar, reflekterande anteckningar och tankar ur den teoretiska litteraturen som sekvenser) ställs olika delar i relation till varandra och bildar tillsammans en slags utökad empiri, ett kunskapsobjekt. Jag har i de situationerna jag kommer att beskriva arbetat i en mer berättande form där teori och empiri har flätats samman, vilket är ett karaktäristiskt drag för rapporteringen av narrativ forskning (Eklund, uå). Detta sätt att arbeta innebär att upptäckskontexten, där materialet

genomsöks efter olika teman för att skapa nya insikter är betonad, vilket jag anser vara nödvändigt för att synliggöra den kunskapande delen i processen.

Jag utgår alltså från mina personliga erfarenhet när kunskapsobjektet konstrueras. Genom att vara tydlig med detta genom hela undersökningen vill jag betona att jag inte gör anspråk på att spegla en objektiv verklighet. Utifrån de teorier jag lutar mig mot och de metoder jag valt är detta inte ens möjligt.

Diffractionsbegreppet är för mig, ett sätt att förstå och beskriva hur ett empiriskt urval går till utifrån den sammanvävda karaktären av en onto-epistem-ologisk process. Jag ska här försöka återge ungefär hur jag går till väga.

Jag har alltid ett block post-it lappar med mig som jag gör korta anteckningar på, både när jag läser och i min praktik (in action). Jag fotar också vissa situationer. När jag sedan sätter mig ner för att arbeta med texten, blir dessa anteckningar till en mer sammanhållen kortare text i min anteckningsbok, där olika post-it lappars innehåll flyttas runt i texten tills det "klickar". I vissa fall utvecklas en gestaltning eller visuell bild av tankarna som anknyter till det jag just tänkte på. Fragment av teori dyker upp och eftersöks i texter genom något ord, eller så har jag satt samman en kombination som jag inte kan koppla ihop teoretiskt, då får jag söka efter idéer eller teorier i nya texter. Vissa anteckningar kasseras såsmåningom, andra blir nästan flouocerande i sin betydelse, det handlar hela tiden om ett sökande efter kombinationer av upplevelse, teori, görande, visualisering i text och bild. Återigen blir textarbetet något som bearbetar materialet. Vissa relationer blir extra tydliga, lyser upp. Andra relationer är mer osäkra, man får leta vidare, göra nya kombinationer eller tillföra något som fattades. Jag skulle kunna beskriva mitt urval av situationer som en vardaglig epifani.⁶ En insikt som genereras i en komplex kombination av erfarenhet, tidigare kunskaper, minne och kontext. Denna insikt blir vägledande för urvalet och utgör ett *agentiellt snitt*.⁷ där en händelse eller ett fenomen skapas och tydliggörs som kunskapsobjekt. De situationer jag valt att titta på är alltså exempel från olika delar av min praktik som fötydligats i intra-aktion.

6 Begreppet är lånat från James Joyce "Ephifany of the ordinary",

7 Ett agentiellt snitt är Barads begrepp för en tillfällig separation av relationer i den onto-epistemologiska sammanflätningen.

Hur konstbaserad forskning kan användas: jag använder själv mina erfarenheter från utövandet (det estetiska kretsen) när jag "konstmerar" min undersökningsmetoden kan användas i alla lärande situationer?

Det vi inte pratar om, det ouppräktade kan bli tillgängligt genom estetiskt mediet för reflektion

all the women. in me. are tired.

Insikten om att situationer GES mening och att problem SKAPAS är viktig. = kunskapsområde

Tänkar som försvann. Kunde inte komma ihåg varför jag enkleckade det.

Handlar det om bryta in ett annat sätt att tänka på något för pedagogiska situationer?

Det här är press det jag menar med. Svårigheten att beskriva sig. Det är den icke redovisande problemgrunderingen, jag fortfarande arbetar med.

Kolla reflektioner, forskning, Alveus & Skoldberg

Är det kunskapsområde som jag ska beskriva, eller ska det beskriva situationen?

Problemlösning (Shubus "problem setting") är en "PROCESS" var det skapas en grund för att formulera ett problem. Utgångspunkten är ofta en kräva. Problemlösning är inte ett tekniskt problem, det är en interaktiv process i dialog med situationen. Den utlöses av två eller flera...

Insikten om att situationer GES mening och att problem SKAPAS är viktig. = kunskapsområde

Tänkar som försvann. Kunde inte komma ihåg varför jag enkleckade det.

hur gör dessa i hop med Biträddet konstnärlig metod. Måttrelaterade betyg i skolan. Hur påverkar det... viliga men i går.

Mer än en tolkning i olika (full) av olika erfarenheter. "Mer än ett förhållande" objekt som handling/ praktik som inte är mer primärt än objektet.

Malenallet i betydelsen hur det är gjort, dess språk och form. En estetisk dimension.

Hj (FV) Att positionera sig. Beträktnings följning. Exempel på att göra... Vi pratar om lustspel, form, placering och monolitikhet. Hur något uppstår. Materialitet. Recycle design, hållbarhet. Träs - igen däck, folieflyttare runt däckerna och det blev nya sladdar-former. Inbjuder till... interaktion. Magiska påse. Håller på med slöjd. Kallar mig mycket. Färdigheter alltid vad är slöjd vad väcker det för tankar. Slöjd? Performance "alla är inte så inbaserade av några fysiska färdigheter" (Borad) Begreppet byggs. Du är slöjd. Intra action upp av alla inlägande delar.

John Dewey, Experience and Education 1938. Inom pedagogiken, sekundärt fenomen. utbildning lämnas bortom socialt klimat inlämning. Kan ej på förhand avopnitas innesällningsigt (av forskaren). sociala verktygen ingår i människans aktiviteter upplattas utifrån individens personliga utvecklingsstäm.

Schöns reflekterande reflection in action. Handla och tänka samtidigt. Med hjälp av gamla erfarenheter bygger vi nya under handling.

Kan vi någonsin komma åt händelsen såsom den var?

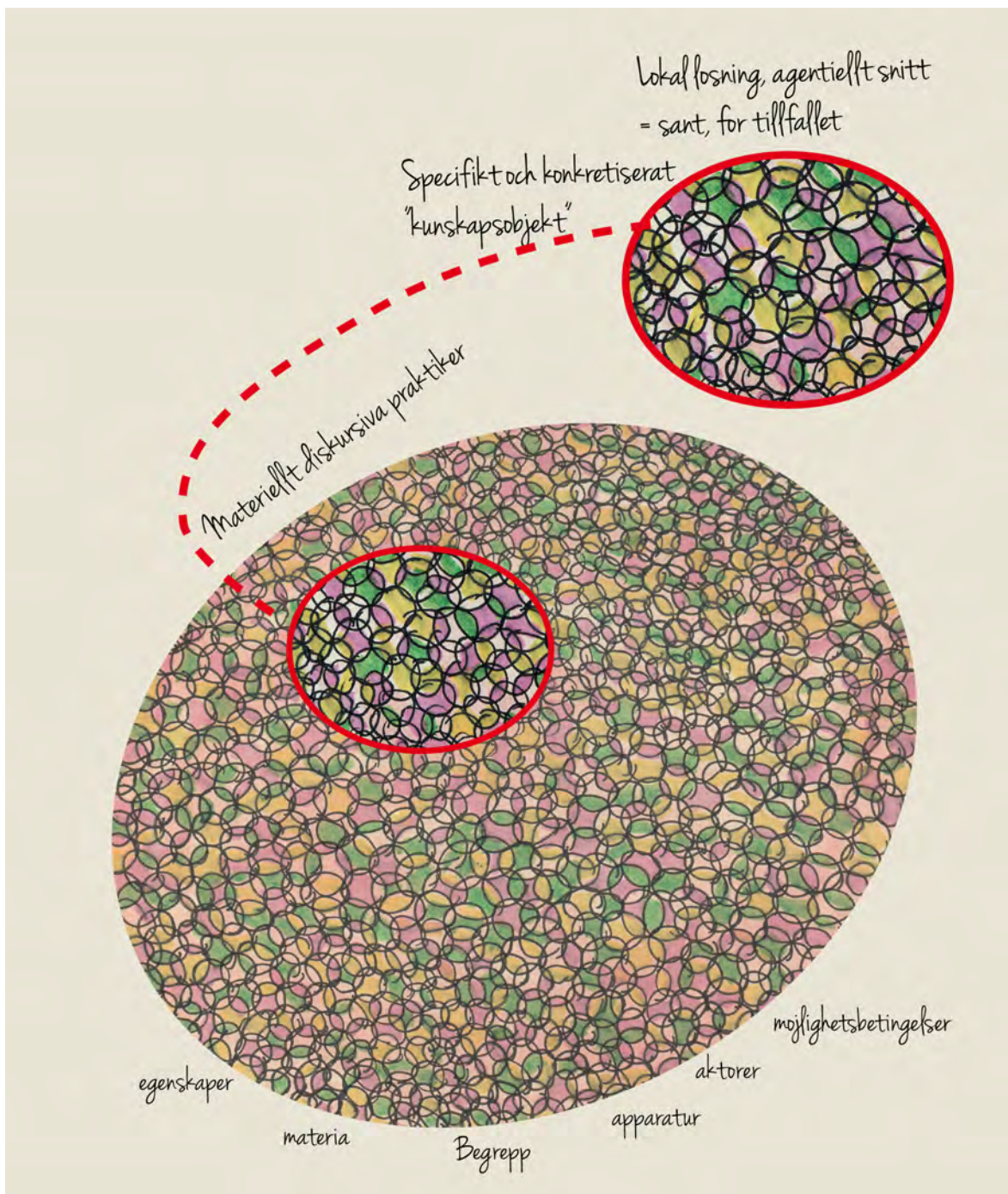
Vi skapar en ny!

Skilnad på att undersöka mig själv som praktiker och att reda ut vilken kunskapsbas det estetiska har? Min erfarenhet av det estetiskt praktiska arbetet kan dock användas för att beskriva kunskap inom det konstnärliga medelområdet.

Vad är det man talar om? -kontemplativt, undermedvetet, expressiva uttryck i skapandeprocessen. -Förutbestämt, målstyrt planerat. Marion Milner On not being able to paint

KRÄCK FILM 20:00

Snapshot III. Visualisering av min process. Sammansättning av fragment för att leta betydelser och skapa ett agentiellt snitt, ett kunskapsobjekt.

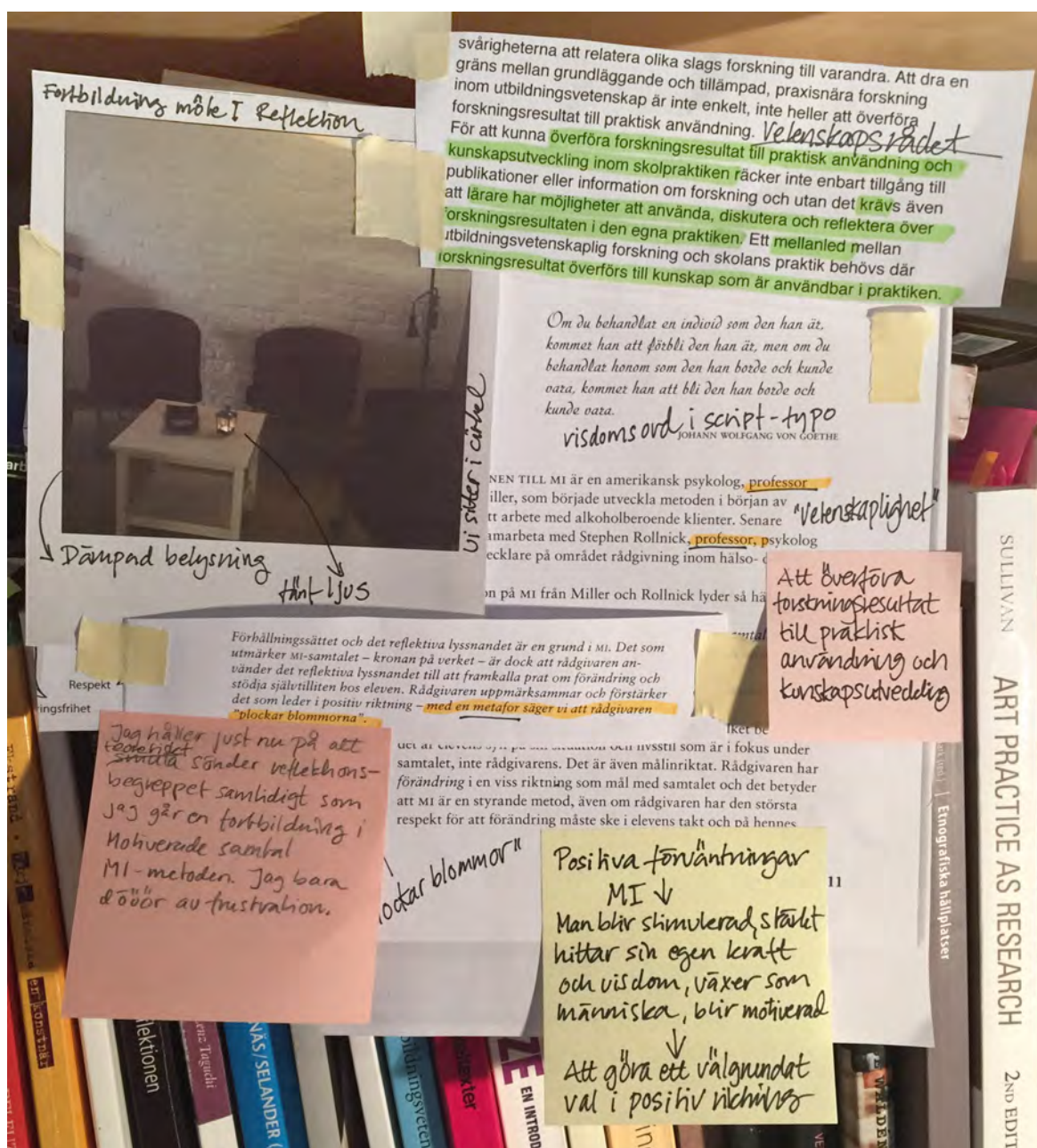


Snapshot IV. Ett försök att visualisera det sätt på vilket ett snitt av överväganden som antingen inkluderar eller exkluderar skapas. Snittet skapar i sin tur en lokal tillfällig lösning, ett diffraktionsmönster, av ett "kunskapsobjekt" för analys. Om snittet förändras påverkas de ingående delarnas relationer vilket innebär att ett nytt diffraktionsmönster skapas. Intra-aktionen genom diffraktion kan alltså nå olika resultat beroende på relationer mellan de ingående delarna i ett fenomen. På detta sätt, menar Barad kan vi aldrig nå ett permanent objektivt resultat.

I följande avsnitt har jag valt ut (eller satt ihop) tre olika situationer med anknytning till (1) mitt eget kunskapande som lärare, (2) min undervisning och (3) en estetiskt kunskapande process. Med tanke på undersökningens karaktär vill jag belysa de kunskapande processerna och min praktik från olika håll. Jag kommer att beskriva situationen och koppla den till teoretiska tankegångar. I varje situations framskrivande uppstår det också kopplingar ut i en kontext. Eftersom jag befinner mig *i* undersökningen blir det ett sätt att titta på det som händer *från insidan* och koppla det *till utsidan*. Den kunskap jag får genom att reflektera i min egen praktik är alltså situerad, men kan genom kontextualisering även förstås i ett större sammanhang.

I en narrativ metod växer själva undersökningen och rapporten av undersökningen fram tillsammans, som en berättelse. Ingela Josefson (2011) Beskriver hur erfarenhet (beprövad erfarenhet) som kunskapsform ger upphov till en problematisk blandning av teori och praktik i en akademisk kontext. Lösningen kan vara, menar Josefson, att i berättande form beskriva sin praktik (essäistiskt) och i nästa steg kritisk reflektera i text och koppla det till teoretisk reflektion. På detta sätt kan praktisk erfarenhet och teoretisk reflektion närma sig varandra och fördjupa förståelsen av den egna praktiken. De situationer jag beskriver i följande text har till viss del vuxit fram på detta sätt. För att försöka vara tydlig med skillnaderna mellan min egen personliga inre röst och de direkta noteringar jag gjort av dessa samt egna narrativ och den i efterhand framskrivna texten har jag valt att typografera de förstnämnda i en högerställd kursiv eller genom direkta utdrag ur min dagbok.

3.2.1 Situation I — fortbildning



Snapshot V. Här har jag valt ut och samlat ihop material för att återberätta och reflektera över händelsen. Materialinsamlings-metoden är diffraktiv. Den innehåller miljö, tankar som uppstått i min läsning av texten, reflektioner mitt i situationen och kontext. Urvalet är gjort utifrån erfarenheter som är personliga, utifrån min lärarposition och från att befinna mig mitt i en forskande verksamhet.

Vi hade i kollegiet bestämt oss för att ha en fortbildning i motiverande samtal (MI). Det lät mycket intressant när det presenterades för oss. Vi beställde en metodbok och bokade in ett första möte. Jag har här inte för avsikt att gå igenom vad MI är för något. Det jag istället vill beskriva är min *upplevelse* av situationen och de tankar som uppstår när jag nu (åter)

berättar den. Den situation jag väljer att analysera här har jag återvänt (re-turning) till flera gånger genom olika ingångar utifrån de texter jag läst.

*Fortbildning i Motiverande samtal, jag döör av frustration!!
Varför skriver jag så här? Bokens utformning. Den dryga tonen i texten.
Innehållet. Kejsarens nya kläder?*

Redan innan vårt första möte börjar min kritik formas. När varje kapitel inleds med ett visdomsord typograferat i skriptstil blir jag genast misstänksam. När tre sidor i inledningen ägnas åt att beskriva metodens förträfflighet och dess "vetenskaplighet" ökar misstänksamheten.

*Klockan är tre på eftermiddagen.
En efter en släntrar lärarna in, ganska trötta efter dagens lektioner.
Kaffekokaren frustar. Vi är samlade, sitter i en större ring runt ett litet fyrkantigt bord.
Belysningen är dämpad, någon har ställt fram en ljuslykta med ett tändt ljus.*

Inledningen av vår första fortbildningsträff innehåller en del ingredienser som kommer att påverka hur vi tar oss an ämnet. Situationen ramar in av miljön och de artefakter som ingår. Varken miljö eller artefakter är neutrala, de samspelar och påverkar våra möjligheter att begreppsliggöra situationen. I det fält av möjlighetsbetingelser där betydelser växer fram är materialitet en aktiv faktor. När Barad (2003) talar om det materiellas agens har miljön en medskapande, performativ förmåga.

*Den dämpade belysningen och det tända ljuset skapar en atmosfär
som för mina tankarna till något slags terapeutiskt sammanhang.
Allt blir väldigt lugnt och eftertänksamt.
Här är inte läge för någon högljudd diskussion.
Iscensättningen av rummet skapar istället en
stämning av eftertänksamhet och "mysigt".
Det blir liksom svårt att framföra kritik.
Man vill ju inte förstöra stämningen.*

Vad innebär då det materiella för den situation jag och mina kollegor befinner sig i? Jag tänker att det påverkar hur vi som individer väljer att börja agera. Min tolkning av situation som lugn och eftertänksam är en möjlig anledning till att aktiviteten är låg. Det går trögt att få igen en diskussion.

*Alla har sin MI-handbok med sig. Stämningen känns lite tryckt. Vem ska börja?
Vad ska vi prata om? Efter ett tag kommer samtalet igång. Lite trevande.*

Förutom den iscensättning av situationen som miljön utgör kopplar jag svårigheten att få igång samtalet, eller att veta vad som ska sägas, till det som både Dewey och Schön beskriver som en lärares praktiska kunskap. Kunskapen finns i själva aktiviteten i ett

”pågående”. När en aktivitet beskrivs i ett teoretiskt ”fruset” tillstånd, nedskrivna och abstrakt som i metodboken förlorar den sitt sammanhang. I Molanders (1996) beskrivning av yrkeskunskap som knyts till det tekniskt-rationella, är kunnandet en form av problemlösning där problemen är väldefinierade, formulerbara och har en bästa lösning. Men det visar sig under samtalets gång att vi har svårt att känna igen oss i problemformuleringen som boken tillhandahåller. Enligt Hartman (2003) är Deweys beskrivning av kunskap ”ett resultat av ständigt omprovande av idéer och praktiker i verkliga situationer. Kunskap är därmed något tillfälligt och kontextbundet och inte något man finner beständigt och evigt” (Hartman et al 2003, s 96).

Jag tror också att en del av svårigheten ligger i det formuleringsproblem som Polanyi (2013) beskriver genom uttrycket ”vi kan veta mer än vi kan säga”. Som lärare bär vi med oss implicit kunskap från praktiken som känns självklar och inte behöver formuleras, eller som vi sällan får tillfälle att formulera. I situationen ovan famlar vi helt enkelt efter en möjlighet att uttrycka något som normalt är kontextbundet och sker i handling. Det är sånt som vi ”bara” gör. När samtalet så småningom kommer igång visar sig detta genom att våra erfarenheter och hur vi tänker kring texten skiljer sig mycket åt. Jag har tidigare nämnt att praktisk yrkeskunskap är svårt att formulera genom generella principer och att det är vanligt att istället illustrera med exempel. Detta har man i metodboken tagit till vara på och det finns en hel del sådana konkreta exempel med. De lärare som undervisar på allmän linjen har lättare för att ta till sig de exempel som ges i boken.⁸ De lärare som undervisar på skolans särskilda kurser (inom konst- och konsthantverk) inklusive mig själv känner inte igen oss. Vår undervisning är nästan uteslutande individuell, av handledande karaktär och innehåller deltagarnas personliga utveckling i de kreativa processerna. (Detta var förstås också en av anledningarna till att en metod som motiverande samtal kändes intressant.)

*Vi har svårt att ta exemplet på allvar.
Det är inte direkt någon situation vi känner igen.
Vi bestämmer istället att vi till nästa gång ska försöka
hitta sätt att anknyta i vår egen praktik.*

Även om det alltså finns med exempel, kan vi inte känna igen oss i dem. Återigen finns problematiken här att kunskapen är kontextbunden, vilket leder mig tillbaka tillbaka till Schöns (1991) begrepp problemgrundning. Enligt Schön är problemgrundning en interaktiv process i dialog med situationen som innebär att situationen begreppsliggörs och ramas in. Det är alltså mycket svårt att tala om en metod utan att praktiserat den. I Schöns reflektion-i-handling omformas vårt tänkande och vårt handlande i själva görandet. Att vara uppmärksam, kunna hålla fler alternativ öppna som handlingsmöjligheter, ha överblick och pröva sig fram är alltså viktiga delar i en praktikers yrkeskunnande och i en lärande praktik. Genom att i inledningen till metodboken beskriva metodiken som

⁸ Exempelen handlar till stor del om gränssättning, frånvaro och motivation för skolarbetet och liknade problem som kan kopplas till en traditionell skolvardag.

användbar ”oavsett om den man talar med är ung eller gammal och oavsett ämne” (Holm Ivarsson 2013), presenteras istället en generaliserad metod som kan tillämpas på alla situationer och för alla åldrar, som om situationerna inte förändrades från fall till fall. Ytterligare en anledning till svårigheten att ta till sig materialet framträdde när en av konsthantverkslärarna till slut uttryckte sin frustration över hur texten var formulerad. Vi var flera stycken som upplevde att texten präglades av en något nedsättande ton i tilltalet. Det var samma tankar som uppstod redan när jag läste texten innan vårt första mötet.

Jag har markerat vissa meningar och stycken som speciellt anmärkningsvärda. Det är inte det ”viktiga” i texten, eftersom jag bara upplever informationen som extremt förenklad och inte tycker att den kommer med något nytt. Det är väl snarare så att det markerade ökade min förundran över hur texten är författad och metoden beskrivs.

Några av de meningar jag markerade är:

Rådgivaren stöttar eleven att göra ett välgrundat val i positivt riktning.

Rådgivaren uppmärksammar och förstärker det som leder i positiv riktning – med en metafor säger vi att rådgivaren ”plockar blommor”.

Med ambivalens menar vi att eleven är osäker på vad hon vill.

Detta blir ett hinder för förändring.

Den egna viljan att skapa ett gott liv är den starka kraft som bär en fram genom livet.

Alla kan utveckla den kraft, kreativitet och visdom som behövs för att utveckla sin potential.

Empati innebär att anstränga sig för att förstå eleven genom att lyssna koncentrerat och intresserat. (Holm Ivarsson, 2013)

För att förstärka det positiva ger handboken några exempel på hur bekräftelse kan formuleras:

Du jobbar hårt på att hitta ett sätt som fungerar för dig. Det är bra gjort.

Du är stark det finns en kraft i dig.

Du har försökt och gjort ditt allra bästa, men ingen har sett det.

Vad intressant, vilka bra idéer! (Holm Ivarsson, 2013)

Det är faktiskt svårt att inte bli irriterad över det märkliga tilltalet i boken, vilket också försvårar för flera i lärargruppen att ta till sig något av det som står i den. Snarare än att vara en fortbildning i metod för lärare fanns en upplevelse i gruppen av tilltalet som barnsligt och något som för tankarna till banala ”visdomsord”. Vid vårt andra möte ägnade vi en stor del av tiden åt att diskutera hur vi egentligen skulle kunna använda oss av materialet. Frågorna kvarstår. Hur ska vi hantera det här materialet? Och hur kan vi anknyta det till vår praktik?

Mitt exempel på fortbildning kan kanske ses som överdrivet och illa valt eftersom exemplet bygger på en metodbok som vi i lärargruppen inte (åtminstone ännu) ser någon reell nytta med. I skrivandet av detta avsnitt växte en känsla av tveksamhet fram. Skulle jag ta med detta exempel. Det som fick mig att ändra mig är insikten att detta material faktiskt

har använts och används som fortbildningsmaterial på en bred front inom skolan. I förordet till handboken beskrivs hur författaren ”gått i spetsen för en satsning som statens folkhälsoinstitut har gjort för att sprida MI bland skolans personal” (Holm Ivarsson, 2013). I regeringsuppdragen *Skolan förebygger 2005–2007* och *Skolan förebygger 2 (2009-2010)* riktade man sig först till elevhälsan i grundskolan och senare till all personal, även gymnasieskolan.

*Googlade på motiverande samtal för att se om det verkligen stämmer att det är väl använt. Jag fick en mängd träffar på kommuner där detta ingick i både verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar.
?!*

Det första mötet i ovanstående beskrivna fortbildning utspelade sig i nära anknytning till att jag läst vetenskapsrådets rapport *Forskning och skola i samverkan* (2015). Här uppstod en naturlig väg att kontextualisera ovanstående situation, min praktik som lärare, den praxisnära forskningen och synen på lärare som forskningskonsument. Carlgrens beskrivning av av den dominerande uppfattning att ”...om verksamheten i skolan ska kunna förbättras och bli mer forskningsbaserad måste lärarna ta till sig och använda sig av den forskning som finns och därför behöva utbildas till forskningskonsumenter.” (Carlgren, 2011, s 68) återspeglas i vetenskapsrådets rapport. I ett avsnitt av rapporten, där behovet av vidareutveckling och tillämpning av modern forskning i skolan betonas, beskrivs en utveckling som kräver en lärarprofession som är nyfiken på forskning och har möjligheter att ta del av, diskutera och använda forskningsresultatet i praktiken.

För att kunna överföra forskningsresultat till praktisk användning och kunskapsutveckling inom skolpraktiken räcker inte enbart tillgång till publikationer eller information om forskning och utan det krävs även att lärare har möjligheter att använda, diskutera och reflektera över forskningsresultaten i den egna praktiken. Ett mellanled mellan utbildningsvetenskaplig forskning och skolans praktik behövs där forskningsresultat överförs till kunskap som är användbar i praktiken. Detta mellanled bör fokusera på praktiskt tillämpbara koncept och modeller utformade så att forskningsresultat av praktisk relevans blir tillgängliga, användbara och används i den praktiska verksamheten. (Forskning och skola i samverkan – Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet, Vetenskapsrådets rapporter 2015)

Forskning är här, enligt vetenskapsrådet, teori. Kunskapen som forskningen producerar är generaliserad som ett objekt och ”överförs” till en praktik. I denna anda kan vår fortbildning i MI, och den handbok som tillhandahålls, möjligen tolkas som det mellanled mellan forskning och praktik som beskrivs i citatet.

Är det möjligt för en lärare att direkt applicera en sådant överfört kunskapsobjekt i sin praktik? Här beror det såklart på vilken slags kunskap vi talar om. Forskning som berör direkta ämneskunskaper är troligen mindre problematiska än forskning kring till exempel metoder. Eva Längsjö skriver ”att tala eller skriva om den del av lärares kunskap som inte

består av ämneskunskaper är alltid problematisk” (Längsjö 1996, s. 115). Även om det var tjugo år sedan hon skrev detta så har jag en känsla av att det fortfarande är ett problem.

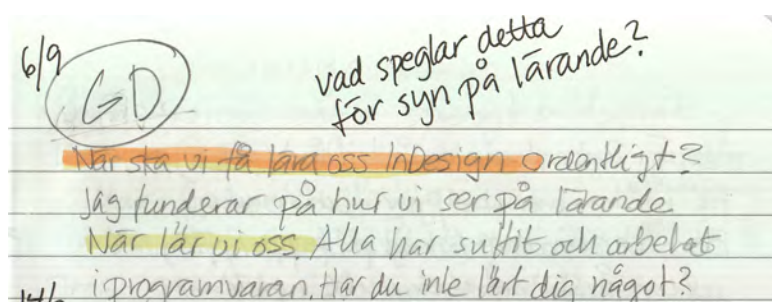
Kunskap på recept, klart att applicera!

Ovanstående tanke har funnits med mig genom hela situation I. Här tänker jag att problemet består av det sätt att se på kunskap och den dualism mellan teori och praktik som både Dewey, Schön och Barad vänder sig emot. Lärares praktiska kunskaper är svåra att generalisera eftersom teori och praktik hör ihop och återfinns i själva aktiviteten, den är alltid resultatet av ett görande (Gustavsson 2000). Dewey (2005) talar om en reflekterad erfarenhet som är förankrad i handling och kommer ur en interaktion mellan aktivitet och reflektion. Barad i sin tur, pekar på en sammanflätning av relationer, som innebär att situationer och kunskapades processer bör läsas diffraktivt.

Här uppstår alltså komplexa frågor kring påståendet om den svaga forsknings-anknytningen i skolvärlden. Vad ska forskningen leda till? Hur ska forskningen nå lärarna? Hur blir forskningen användbar?

3.2.2 Situation II – intra-aktiva tankar från min undervisning

Innan jag fortsätter här vill jag återknyta till Barads onto-epistem-ologi, bara för att påminna om att i ett process-ontologiskt perspektiv formas verkligheten i vår vardagliga praktik. Barads teori om intra-aktion och diskursiv-materiell praktik är alltså inte bara ett teoretiskt perspektiv utan snarare ett förhållningssätt till materialet som är tätt knutet till den framskrivande metod jag använt mig av i denna situation och i nästa. Genom att återvända och vända på händelserna om och om igen (turning the soil over and over) släppa in nya idéer i händelsen, reflektera genom erfarenhet, reflektera genom teorier så blir det här nedskrivandet den tidpunkt då jag genom intra-aktion skapar en tillfällig avgränsning i tillblivelsen. Den text som följer är ett resultat av det som drogs fram ur trasslet (the entanglement) och de tillfälliga relationer som uppstod.



Snapshot VI. Utdrag ur min processdagbok

Det var den här lilla noteringen från september som fick mig att på riktigt börja fundera över lärandeprocessen. Liknande frågor har dykt upp tidigare, men min undervisning har fått positiva utvärderingar av deltagarna, så jag har bara tagit för givet att det sätt på vilket jag planerar och genomför den är ett ”bra” sätt. När jag fick frågan blev min något häpna motfråga: Har du inte lärt dig något?

I min problemformuleringen talar jag om de bakomliggande föreställningar som påverkar mitt förhållningssätt och min praktik. Det är den här lilla korta ordväxlingen som gjorde att jag började fundera på min praktik som implicit och insåg att min kunskapssyn byggde på ett förgivettagande som växt fram i praktiken men inte var tydligt teoretiskt formulerat.

De texter som jag började läsa ledde mig snart till John Dewey. Inte genom det vanliga "learning by doing" tänket. Det säger ju egentligen bara "att" men inte "hur". Utan genom det sätt på vilket hans idéer beskrivs inom det praktiska kunskapsområdet i dag. Där idéer om hur undersökningen, prövandet och erfandet skapar de relationer som leder till lärande och till kunskap som bygger på en reflekterad erfarenhet, förankrad i handling och kommer ur en interaktion mellan aktivitet och reflektion (t ex Schön 1991, Molander 1992, Hartman 2003). Detta sätt att se på kunskapsprocessen anknyter till min lärarpraktik men också till min position som ett forskande subjekt. Ordväxlingen gav mig anledning att reflektera över hur jag har "designat" både undervisning och miljö. Jag tror att min deltagares fråga bottenar i att hon är van vid ett undervisningssätt där kunskap förmedlas genom tydliga instruktioner snarare än att man själv söker sig fram till svaren i praktiken.

Jag har alltid avvisat en datorsal där deltagarna sitter på rad, tittar framåt mot en projektion på väggen och läraren steg för steg visar varje handgrepp medan deltagarna gör efter. För mig är inte detta lärande, utan följa John.

Det är inget erfalande bara stumt härmande.

Inget verkligt kunskapande kommer ur ett sådant instrumentellt förfarande.

Dessutom vet jag av erfarenhet att när det gäller undervisning vid datorer så händer det alltid något som gör att nästa steg i en instruktionsföljd inte går att följa. Detta gäller även skrivna självstudiekurser med steg för steg instruktioner. Istället väljer jag att först samla mina deltagare, och utan att de har tillgång till datorer går jag igenom programvarans grundläggande funktioner. Sen går deltagarna iväg till datorerna och fortsätter arbeta.

Genom att själva försöka gå igenom de grunderna jag visat bygger deltagarna, genom handling och reflektion, sin egen erfarenhet av hur programvaran fungerar.

Dessutom lär de sig oftast mer genom de problem som uppstår.

Det som Dewey skriver om praktisk kunskap är det jag tänker här, både när det gäller mina deltagares lärprocesser och på hur jag väljer att planera min undervisning. Dewey sätter ord på denna praktiska kunskap. Den viktigaste kunskapen är den om hur man undersöker ett problem, det är erfandet och prövandet i en kunskapande process som genererar kunskap. Att lära sig formler utantill och inte ha någon relation till de erfarenheter som skapade dem är meningslöst enligt Dewey (Lundberg Bouquelson, 2014).

Jag nämner också i anteckningen att jag valt att separera datorerna från mina genomgångar, en separation som alltså är didaktisk. Jag tänker att både miljön, rummet och materialen spelar en mycket viktig roll i allt lärande. Det talas ofta om pedagogiska rum i skolsammanhang för de yngre barnen. Det är, tänker jag, lika viktigt för ungdomar och vuxna. Det går inte att göra i ett rum som inte inbjuder till görandet.



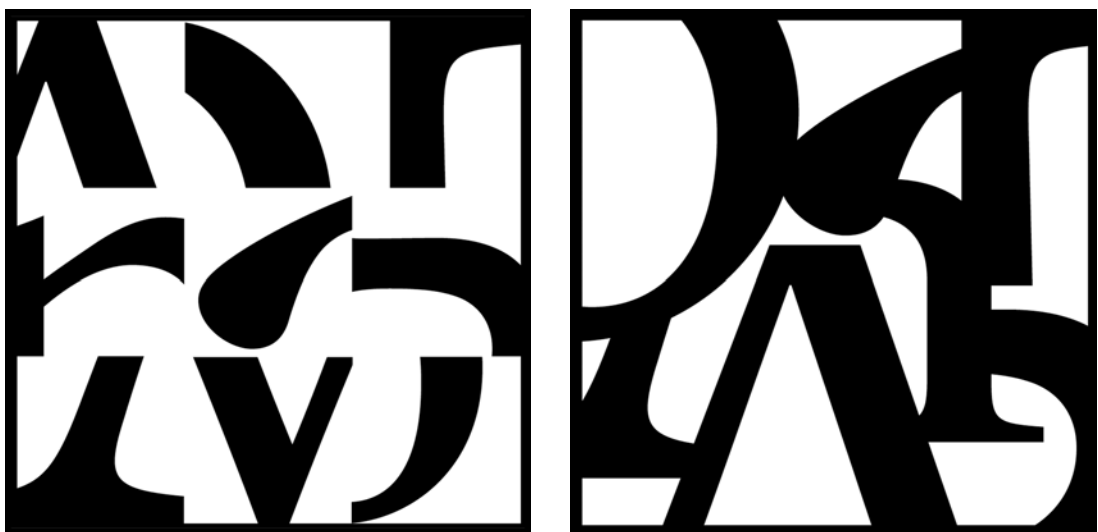
Snapshot VII. Ett collage av foton från mina egna undervisningslokaler som jag gjorde under reflekterandet kring hur miljön påverkar den kunskapande processen.

För några år sedan gjorde vi en stor ommöblering i våra lokaler och jag har känt av en förändring i hur vi arbetar, hur gruppen agerar, förhåller sig till varandra och till sitt eget arbete. När Barad (2003) talar om det materiellas agens, de relationer i en kunskapande process som utgörs av diskursiva praktiker (det som begränsar och möjliggör), har miljön en medskapande, performativ förmåga. I det fält av möjlighetsbetingelser där betydelse och subjekt växer fram är materialitet en aktiv faktor som kan begränsa eller frigöra.

*En deltagare vill få hjälp med att lösa ett problem i Illustrator.
Jag börjar alltid med att försöka förklara verbalt medan deltagaren följer mina instruktioner.
(Jag försöker i möjligaste mån att aldrig ta över musen, eller göra åt deltagaren.)
Hur vi än försökte tillsammans, jag verbalt genom att förklara steg för steg och deltagaren genom att försöka följa mina instruktioner lyckades jag inte förmedla det jag ville.
Det tog säkert en kvart innan jag gav upp. Jag kunde liksom inte riktigt komma fram till de rätta handgreppen genom att förklara i ord. När jag bad deltagaren att få sätta mig ner och pröva, kom jag på hur det skulle göras på typ tre sekunder.*

Schön (1991) knyter sitt reflektion-i-handling till experiment genom att praktikern prövar sig fram på olika sätt. Detta beskrivs av Schön som en konversation där situationen kan tala tillbaka. Genom att använda konversationsbegreppet på ovanstående sätt pekar Schön ut ett sätt att se på reflektion som inte behöver knytas till en språklig konversation. Här fanns min kunskap i handlingen så tydligt att jag blev överraskad själv. Min reflektion skedde i materialet. Det var lättare för mig att bara sätta mig ner och göra det, än att försöka förklara det.

*En deltagare har problem med sin komposition, hon är ganska nöjd men det är något som inte riktigt stämmer. Vi sätter oss tillsammans framför skärmen och jag uppmuntrar henne till att försöka flytta runt i kompositionen ytterligare. Vi pratar genom ord som tyngd, balans, mellanrum och jag föreslår några förändringar.
Genom att göra, (flytta, ändra, skala) säger vi plötsligt nästan unisont, NU!*



Snapshot VIII. Typografisk komposition.

En av de första uppgifterna vi gör i ämnet grafisk form är en kompositionsuppgift med bokstavsformer. I handledning av ett bildarbete eller ett arbete i grafisk form är erfarenhet och intuition viktiga beståndsdelar. Det handlar alltid om att diskutera i görandet och i görandet ingår ett antal ställningstagande som sker under arbetets gång. Min ingång i en handledande situation bygger på att det inte finns något ”objektivt rätt”. Det inbegriper istället att ge vinkar eller anvisningar hur deltagaren kanske skulle kunna lösa uppgiften. När det gäller komposition så handlar det till stor del om att pröva sig fram visuellt. Det går inte att förklara verbalt vad som ska hända i det visuella. Det måste göras. Det jag ser och föreslår verbalt förstås inte av deltagaren förrän det är gjort, då ser hon det.

Här är den *reflekterande konversation* som Schön talar om tydlig, där förhållandet till skissen innebär en växling mellan att styra skissen och att låta skissen tala, så att även det oförutsebara kan framträda (Schön, 1991). Tillsammans skissar vi alltså fram kunskap visuellt. Skissandet är inte en representation av något redan färdigt som finns i huvudet, utan som ett tankeexperiment i handling. Det uppstår i relation mellan material, visualitet, tanke och handling.

En deltagare har fastnat. Processen har avstannat. Jag övertygar henne om att lämna datorn och arbeta för hand. Jag går entusiastiskt på om att pröva olika material, blyerts, tjock pensel och tusch, arbeta stor. Det funkar inte. Vad händer här? Jag försöker lösa hennes problem genom att applicera min egen process, det sätt jag själv arbetar i idéstadiet.

Men det är inte min process som behöver komma igång, det är hennes.

Samma dag säger en annan deltagare till mig: Alltså, jag fastnade var tvungen att börja teckna för hand igen. Jag får inte till i det i datorn. Det blir liksom enklare att återgå till pennan och papper för att komma vidare. Här håller jag med, förstår precis.

Här arbetar bägge deltagarna med samma uppgift men lösningarna på deras problem skilde sig rejält åt. Detta är ett tydligt exempel på där min erfarenhet svek mig. Jag var inte tillräckligt lyhörd i situationen. Jag tippade över i ”receptlära”, en instrumentell problemlösning. Gör så här så får du ett bra resultat. Jag glömde för ett ögonblick bort att processer är individuella och vi tänker med våra redskap som svarar på olika sätt. I den här situationen var mina redskap inte de samma som min deltagares. Istället hamnade hon i en ännu mer begränsande diskurs genom det material som jag föreslog. Schön (1995) beskriver hur praktikern istället för att tillämpa generella teorier och regler, genom erfarenhet har tillgång till en rad exempel, bilder, tolkningar och handlingar som används för att begreppsliggöra en situation. Att vara uppmärksam, kunna hålla fler alternativ öppna som handlingsmöjligheter, ha överblick och pröva sig fram är alltså viktiga delar i en praktikers yrkeskunnande och i en lärande praktik. Schön knyter alltså reflektion-i-handling till experiment genom att praktikern prövar sig fram på olika sätt. I detta fall fungerade det inte och jag var faktiskt lite förvånad till en början. Jag trodde jag hade bättre koll på denna deltagares process.

3.2.3 Situation III — en gestaltning

*Jag sitter på tåget efter en föreläsning av Karen Barad.
Plötsligt upptäcker jag speglingar i fönstret framför mig.
Landskapet rör sig så fort att detaljerna suddas ut.
Jag tar fram telefonen och börjar filma, redigerar lite i iMovie, loopar
och publicerar på instagram med texten : Tänker på rörelser i mellanrummet.*



Om filmen inte fungerar kan den ses på: <https://www.instagram.com/p/BK3WRtXBJzc/>

*Filmen fascinerar mig
Jag fortsätter titta och upptäcker att
bakom mig rör sig landskapet också,
fast inte lika fort.
Jag befinner mig i mellanrummet.*

Under arbetes gång har jag återvänt (re-turning) till den här filmen flera gånger. Varje gång har den gett mig nya tankar och insikter i en dialog med det visuella. Filmen beskriver en liten specifik och lokaliserad händelse. Men rörelsen frammanar tankar av tillblivelse och förändring. Detta temporära fenomen har jag sedan återvänt till för att ta isär i olika riktning (diffract).

Jag befinner mig i mellanrummet.

Suddar ut dikotomier.

Konst/vetenskap, teori/praktik,

dåtid, nutid, framtid.

I mellanrummet skapas relationerna.

understanding the world from within and as part of it

Onto-epistem-ologiskt.

Jag tänker med Barads terminologi att jag intra-agerar genom mitt seende.

Jag tänker att jag med de tekniska hjälpmedlen som alltid finns i min ficka och den miljö jag för tillfället befinner mig i skapar ett agentiellt snitt, en tillfällig avgränsning.

Jag tänker på ett dubbelt perspektivet

där jag befinner mig i mellanrummet mellan teori och praktik.

Jag tänker på sammanflätning.

Jag tänker att jag, varje gång jag återvänder till filmen, befinner mig i ett tillstånd av motsättningar och den vilja som finns att stanna kvar i detta tillståndet av motsättningar, för att förstå dem och se vad de säger oss (Hjertström Lappalainen, 2014).

Genom sina estetiska egenskaper inspirerar filmen mig att tänka kreativt. Det är Schöns problem-grundning, den process i dialog med situationen, eller det tillstånd av motsättningar, där ett problem ska begreppsliggöras och ramas in, upprepad om och om igen.

Den här filmen, med sin lite hypnotiska karaktär har alltså varit central i mitt tänkande genom hela undersökningen. När Dewey (2005) talar om att utöva och uppleva det estetiska, som en viktig ingrediens i allt kunskapande har han en mycket viktig poäng, enligt mig.

Filmen är också en figuration.⁹ Något som gör upp med åtskillnaden mellan förnuft och fantasi. En gestaltad vision om det som subjektet med sina tankar, fantasier, känslor och handlingar är i rörelse mot, som en del av ett *becoming* (Lykke, 2009). Ett tillblivande på väg att realiseras, som möjliggör för något att framträda (Åsberg et al 2012).

Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating.

(Barad, 2007, p. ix)

⁹ Så som det används inom feministisk teori, med tillägget att inte enbart det kroppslig och subjektet, utan även det materiella kan "figureras".

3.2.4 Reflektion eller diffraktion – Ett tankeskott

Vän av ordning har nog vid det här laget börjat fundera på hur jag använder reflektions- och diffraktionsbegreppen. Är dessa inte varandras motsats? Jag ser dem som olika positioner som är möjliga att placera sig i, beroende på i vilken del av analysen man befinner sig. Diffraktionsbegreppet är för Barad (2003) ett sätt att beskriva hur kunskapande går till. Varje undersökning av något som alltid är *på väg att bli* innehåller ett *snitt* av överväganden som antingen inkluderar eller exkluderar. Denna intra-aktion kan genom diffraktion nå olika resultat beroende på relationerna mellan de ingående delarna i en händelsen. En förändring av de ingående delarna kan alltså skapa stora förändringar i det mönster som framträder. I *intra-aktion* konstrueras ett *agentiellt snitt*. Detta är en lokal lösning eller ett tillfälligt urskiljande, där gränser och egenskaper konkretiseras som koncept och blir meningsfulla.

Vetenskap består enligt Barad (2003) av att göra dessa avgränsningar för att skapa ett analyserbart ”objekt”. Genom snittet konstruerar forskaren en utgångspunkt för en partiell och lokaliserad objektiv kunskap. Det är här, menar jag, som reflektionsbegreppet kommer till användning. När snittet görs, skapas en situation som är möjliga att beskriva, analysera, reflektera och förstå som en tillfällig sanning. Lykke (2009) menar att både Haraways princip om *situerad kunskap* och Barads *agentiella snitt* är en möjlighet att undgå den postmoderna totala relativismen.

Kanske skulle man kunna börja tala om diffraktion-i-handling.

4. Resultatdiskussion

Syftet med min studie har varit att genom min praktik reflektera över olika kunskapande processer och hur dessa kommer till uttryck i min vardag som lärare. Min praktik kan (tillfälligt) delas in i olika delar genom att undersöka kunskapsprocesser i min lärarpraktik, i den forskande praktiken och i det estetiska. Oavsett i vilken av dessa positioner jag befinner mig är själva fokuset för denna undersökning alltså kunskapande processer.

Den övergripande frågeställning för detta arbete var:

Vilka teorier/idéer/tankar om estetisk process och kunskapande kommer till uttryck i min egen praktik och var kommer dessa ifrån?

4.1 Förutsättningar för undersökningens genomförande

Mitt intresse för kunskapande processer hade redan tidigare lett mig in på Karen Barads onto-epistem-ologi. Att se på världen onto-epistem-ologiskt innehåller föreställningar om kunskap som naturligtvis färgar en studie av detta slag. Det innebär ett förhållningssätt där vi lär om världen inifrån. Barad beskriver detta tillstånd som performativt, vilket innebär ett perspektiv där verkligheten formas i vår vardagliga praktik. Kunskap i ett sådant tillstånd är ett resultat av ett tillfälligt snitt i det Barad kallar the entanglement. Ett trassel av ingående delar (mänskliga, materiella och diskursiva relationer) där även jag som lärare och forskare befinner mig. Genom att forska i min egen praktik finns jag alltså i och inte utanför händelserna. Att betrakta något utifrån är annars en central position inom konventionell vetenskap. Jag har beskrivit hur min undersökning präglas av ett sammanflätande (entanglement) av empiri, metod och teori. I ett sådant tillstånd av tillblivelse kommer inget att finnas först och nya idéer uppstår i den skrivande praktiken. Jag börjar någonstans och det leder mig vidare. Från ett trassel (entanglement) börjar jag dra i en tråd och det som följer med är inte alltid det som jag förväntade mig. Detta har lett till att mitt arbete har förändrats under tiden det pågått. För lika mycket som det här är en undersökning av estetisk och praktisk kunskap, har det blivit en undersökning av en process som utgår ifrån, en för mig, relativt ny begreppsvärld, den onto-epistem-ologiska. Om jag skulle formulera ytterligare en forskningsfråga nu i efterhand skulle den kunna vara: *Hur ser en kunskapande process ut i ett forsknings-sammanhang, när kunskapen är i ständig tillblivelse?* Det har blivit mer och mer viktigt för mig efterhand som texten bearbetats att försöka förstå och beskriva alla olika delar av processen utifrån denna utgångspunkt. I det performativa tillstånd som Barad beskriver lär vi oss om världen inifrån, genom specifika gestaltningar av de ingående delarnas (både mänskliga och icke-mänskliga) relationer till varandra. Detta har påverkat mitt val av metoder och mitt sätt att se på empirin. Kanske har detta också gjort min uppsats aningen framtung. Men jag har valt att se även de delarna som en förutsättning och en viktigt del i undersökningens framväxt. De ingår i upptäckskontexten där problem ska begreppsliggöras, ramas in och formas i intra-aktion med praktiken.

4.2 Resultat – sammanfattning

Min analys och tolkning av fortbildning i *situationen I* fokuserade till stor del på den kunskapande processen. Genom att se på de specifika gestaltningarna av de ingående delarnas relation till varandra i mina narrativ, fick det materiellas performativitet stor betydelse. Metodbokens utformning och tilltal skapade en känsla av negativitet och motstånd redan från början. Här bör dock sägas att i egenskap av lärare i typografi var jag den som reagerade kraftigast på just den delen. Tilltalet var vi däremot relativt överens om. Det är svårt att ta till sig en text när man upplever den som överdrivet förenklad och med en nedsättande ton. I iscensättningen av rummet skapades en atmosfär av lugn och eftertänksamhet, närmast terapeutisk, vilket jag menar påverkade vår möjlighet att begreppsliggöra situationen och att agera.

När det gäller svårigheten att få igång ett samtal samverkade det materiellas performativitet med de beskrivningar av praktisk kunskap som både Schön och Dewey gör. Att diskutera en metod i ett fruset tillstånd, frikopplad från en aktivitet, när vi erfarenhetsmässigt är vana att reflektera-i-handling kan vara svårt. Även möjligheten att uttrycka sig om sin praktik, där mycket av kunskapen är implicit och kontextbunden kan ha försvårat. Vi kände dessutom inte igen vår egen praktik i exemplena. Jag menar också att metoden i boken var alltför generaliserad för att någon av oss skulle känna igen sig.

Genom att börja fundera över lärarpraktikens generaliserbarhet kopplade jag ganska snart ihop det med den syn på forskning som framträder i texter från vetenskapsrådet.¹⁰ I en rapport beskriver vetenskapsrådet hur ett mellanled mellan forskningsresultat och dess praktiska användning behövs. Detta mellanled ska överföra forskningsresultaten till kunskap som är användbar i praktiken och fokusera på praktiskt tillämpbara koncept. En sådan syn på hur lärare ska bli konsumenter av kunskap står i stor kontrast till den kunskapssyn där teori och praktik hör ihop och återfinns i själva aktiviteten. Detta speglar tydligt, menar jag, en dualistisk kunskapsyn där teorin alltid övertrumfar praktiken. Här uppstår dessutom svårigheter att ”översätta” generella beskrivningar av metoder till en praktik som präglas av det specifika och konkreta, där teori och praktik utvecklas tillsammans och inriktar sig mot förståelse av särskilda situationer (Carlgren, 2011).

I en praktisk kunskapstradition hör teori och praktik ihop och återfinns i själva aktiviteten, den är alltid resultatet av ett görande (Gustavsson 2000). Dewey (2005) talar om en reflekterad erfarenhet som är förankrad i handling och kommer ur en interaktion mellan aktivitet och reflektion. Barad i sin tur, pekar på en sammanflätning av relationer, som innebär att situationer och kunskapades processer bör läsas diffraktivt.

I kontextualiseringen av situation I ser jag en möjlighet för lärare att kritiskt reflektera över olika sätt att forska i och implementera forskning i den egna praktiken.

I *situation II* vände jag sedan blicken mot min egen undervisning. Under hösten förde jag dagboksanteckningar och noteringar kring situationer som uppstod i min egen praktik samtidigt som jag läste teori. Här hjälpte både Dewey och Schön till att förtydliga min

¹⁰ Till exempel i Resultatdialog 2011 och 2116. Tillgängliga på Vetenskapsrådets hemsida.

praktik och de föreställningar som jag bygger min undervisning på. Genom att fokusera på ett antal mycket specifika situationer kopplade jag narrativen genom Dewey (1997, 2005) till begrepp som reflekterad erfarenhet, görandets betydelser för den kunskapande processen och till Schöns (1995) reflekterande konversation som sker mellan det mänskliga och det materiella.

Här finns alltså en tydlig koppling till min forskningsfråga och resultatet är knappast förvånande. Istället skulle jag här vilja betona metoden och dess användbarhet i ett forskningssyfte. Att föra dagbok eller anteckningar (både textbaserade och visuella) under och efter lektioner ger en tydlig bild av den egna praktiken och en möjlighet att förfinas. Genom att studera och kontextualisera sin egen undervisning, beskriva den och förstå den utifrån ett partikulärt perspektiv, kan förståelsen öka för det sätt på vilket praktikern, istället för att tillämpa generella teorier och regler, begreppsliggör varje unik situation genom erfarenhet.

Den tredje och sista situationen som jag valde var en visuell gestaltning som följt mig genom hela forskningsprocessen. Jag har några olika motiv för att involvera visuellt gestaltande i denna studie. Eftersom jag undervisar i bild och ämnet för den här studien är bilddidaktik kändes det redan från början självklart att koppla även det estetiska till den kunskapande processen. Det visuella har varit ett hjälpmedel och en metod för reflektion genom hela denna studie och ingår som en väsentlig del i denna undersökningens framväxt. Genom att ta med delar av det visuella material som jag använt i undersökningen vill jag uppmuntra till en utökad användning av denna metod inom utbildningsvetenskapen. Om det inte ges en möjlighet att fördjupa en praktisk förståelse för estetiska processer som ett sätt att forska, är det svårare att förstå hur de kan utnyttjas och utvecklas i den praktiska ämnesdidaktiska verksamheten, oavsett på vilken nivå i skolvärlden man undervisar.

Situation III beskriver hur jag genom en gestaltning fick hjälp att reflektera och komma vidare med min undersökning.

Showing what the creative process is—even for one person—may be more radical and important than trying to say what it is. (Rubin, 2013)

Genom att börja i min egen praktik och uppmärksamma vad som händer, har jag kommit närmare, eller snarare djupare in i, de teoretiska tankar om kunskap som min undervisning vilar på. Framförallt har jag hittat dessa hos John Dewey och Donald Schön. Jag har inte hört någon nämna dessa teoretiker på länge. Men upptäckte att inom forskning om praktisk kunskap hänvisas de till hela tiden. Schöns reflektion-i-handling och Deweys tankar om erfarenhet som grund för den kunskapande processen har fört mig närmare möjligheten att teoretiskt reflektera i min praktik.

4.3 Diskussion

Genom att vända mig till min egen praktik utgick jag i undersökningen från mig själv och enskilda situationer. Dessa fick leda mig in i teoretiska reflektioner för att begreppsliggöra praktiken och dess innehåll. De dagboksanteckningar och snabba noteringar som jag gjorde i nära anslutning till de faktiska händelser har bearbetats genom teori samt textbaserade narrativ och visuella reflektioner.¹¹

Genom utgångspunkten i Barads entangelment blev det sätt på vilket jag kopplade ihop empiri och teori framskrivet i relation till varandra. Även om teori och metod delvis redovisas separat i denna text har det sätt på vilket jag tagit mig an undersökningen arbetats fram i växelverkan med reflektioner, analys och tolkningar. Jag hade gärna förtydligat denna ihoftvinnade kunskapsprocess genom hela texten, detta lyckades jag dock inte genomföra, utan fann mig istället till viss del sitta fast i uppsats-formalia.

I den kunskapsprocess som jag själv genomgått har jag kommit i kontakt med och använt flera olika metoder som jag menar är relevanta för forskning i den egna praktiken. Jag har använt autoetnografi i direkt anslutning till händelserna samt narrativ text, diffraktion och visuell gestaltning när jag bearbetat, reflekterat analyserat och tolkat. Alla dessa metoder har sina för- och nackdelar. Den vanligaste kritiken mot metoderna är subjektivitet och relativitet. Det är naturligtvis relevant kritik om man ser på den vetenskapliga forskningen som objektiv, möjlig att generalisera och få fram något sånär säkra svar. Varken de teorier eller metoder som jag använder gör dock några sådana anspråk. Istället handlar det om en praktikbaserade (praxisnära) forskning, som riktar sig mot det specifika och konkreta, där teori och praktik utvecklas tillsammans och inriktar sig mot förståelse av särskilda situationer.

Inledningsvis frågade jag mig om en studie av det här slaget är av intresse för någon annan än mig själv. I flertalet texter om praktikinära forskning motiveras metoderna genom att olika exempel på handlande i specifika situationer kan visa på möjligheter även för andras handlande. En praktisk yrkeskunskap är alltså svår att formulera i generella regler och principer. Däremot kan den illustreras genom exempel. Detta sätt att se på det praktikinära får också stöd av både Dewey (1997) och Schön (1991). En människa involverar sig i världen genom aktivitet och vi kan därför inte betraktas som skilda från den. Kunskap uppstår i ett sammanhang och är en pågående process, den är alltid resultatet av ett görande. Därmed är den också något tillfälligt och kontextbundet och inte något beständigt och evigt. Genom att den praktiska kunskapen tydligt kopplas till ett subjekt och ett görande i specifika situationer är de använda metoderna möjliga och kanske nödvändiga.

Jag menar också att det blir lättare för någon annan att sätta sig in i praktiken när de beskrivs av ett tydligt aktivt subjekt, istället för av ett objektivet och distanserat forskaröga. Jag hoppas att min undersökning kan ge möjligheter även för andra lärare och praktiker att pröva olika teorier och metoder i sin egen reflekterande praktik.

¹¹ Se snapshot V för en visuell representation.

Att placera sig mitt i undersökningen och i en värld som består av performativa relationer får konsekvenser för alla delar av denna studie. Det entanglement som jag beskrivit har jag till viss del låtit avspeglas i denna texts framväxt. Jag är medveten om att möjligheten till överblick kan minska genom detta angreppssätt, det är dock en konsekvens av mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Vägen hit har varit en process som pendlat mellan teoretiska resonemang och erfarenheter i och från de kunskapsprocesser som skildrats. Genom att använda en aktiv skrivprocess som en del av undersökningens metod har jag försökt synliggöra textens produktionsvillkor. Språket är, menar jag, varken transparent eller neutralt utan aktivt skapande. I den traditionella skrivprocessen används en retorik där språket ska uppfattas som neutralt. Genom att placera mig själv som ett tydligt subjekt *i* och *inte utanför* denna studie vill jag betona att språk, subjekt och verklighet inte går att åtskilja.

Under arbetet med denna undersökning har några tankar kring lärare och forskning dröjt sig kvar. Det handlar om möjligheten för lärare att ta till sig forskning samt funderingar kring hur en lärare kan forska. I den praktikinära kunskapen som beskrivs av både Dewey och Schön involverar sig människan i världen och kan därför inte betraktas som skild från den. Genom att reducera görandet, osäkerheten och konflikterna då ett problem ska begreppsliggöras, den så kallade upptäckskontexten, försvinner en viktig aspekt av det praktiska kunskapandet. Kunskapsobjektet som konstruerats är plötsligt något som bara finns, därute. I en kunskapande process är dock denna tidiga del av arbetet viktigt. Det handlar om *hur* och inte *att*. För en lärare är det viktigt att ha en relation till vilka erfarenheter som skapade dessa betydelser (kunskapsobjekt). I sin praktik agerar en lärare i komplexa och osäkra situationer. I det reducerade och generella försvinner anknytningen till den komplexa praktiken. Detta, menar jag, är viktigt för alla lärare som vill forska i sin egen praktik att tänka på.

Som utgångspunkt för denna studie valde jag att se på världen genom den onto-epistemologi som Barad beskriver. En anledning var att undersöka om det var möjligt att utveckla den som analysverktyg. Att koppla ihop Barad, Dewey och Schön kan ses som ett något splittrat teoretisk perspektiv. Trots detta så upplever jag att de tankar som finns i Deweys pragmatism, Schöns socialkonstruktivism och Barads posthumanism har mycket gemensamt. Genom att läsa dessa omväxlande och genom varandra upplever jag att min didaktiska och teoretiska position har förtydligats. Även Barads syn på kunskap som performativ och i tillblivelse har stärkts av Dewey och Schöns beskrivningar av lärarens praktiska kunskaper.

De teorier och metoder som jag experimenterat med, menar jag, fungerar bra för forskning som inriktar sig mot det specifika och komplexa. Genom att samtala intra-aktivt med teorier, mina deltagare, erfarenheter och reflektioner har jag lärt mig mycket om mig själv men också om min praktik.

Genom min studie hoppas jag kunna inspirera till både metod och teoriutveckling inom det utbildningsvetenskapliga området. Jag tror att jag kommit en bit på väg. Men det finns mycket att utforska. En möjlig fortsättning skulle kunna vara att utveckla det visuella

sammansmältning med det textbaserade på mer lika villkor. En annan att fördjupa sig i Barads onto-epistem-ologi och den diffraktiva läsning som hon talar om, eller att utveckla det narrativa perspektivet ytterligare.

5. Till sist

Nu när denna skrivprocess närmar sig sitt slut grips jag av en oemotståndlig lust att börja om. Att pröva nya infallsvinklar; att ytterligare fördjupa mig i begrepp som erfarenhet, reflektion och diffraktion; att utmana mitt skrivsätt; att reflektera visuellt. Men det är dags att knyta ihop trådarna nu, för tillfället. Genom att bearbeta en text om och om igen, lär man sig något nytt hela tiden. Nya kopplingar görs och genom ny erfarenhet dras nya slutsatser. Med hjälp av Karen Barads onto-epistem-ologi visar sig, i den här undersökningen, en möjlig väg för att inte låsa fast världen i dualismer som teori/praktik, subjekt/objekt eller kunskap/handling, utan istället öppna upp för nya relationer och betydelser.

Nu återstår bara frågan om Barad eller Dewey ska få sista ordet. Jag vänder jorden igen, släpper in lite nytt syre och låter Dewey från 1930, komma till tals:

**The scientific attitude may almost be defined as
that which is capable of enjoying the doubtful.**

(Dewey 1930, s 217)

Referenser

Allas kunskap – allas bildning. Prop. 2013/14:172

Alvesson, Mats & Kaj Sköldbberg (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Asplund, Johan (2003). *Hur låter åskan?: förstudium till en vetenskapsteori*. Göteborg: Korpen.

Aulin-Gråhamn, Lena. Persson, Magnus och Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur

Austring D, Benny & Sørensen (2006). *Æstetik og læring, grundbog om Æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Barad, Karen (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* vol. 28, nr. 3. The University of Chicago.

Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Barad, Karen (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, vol 20, nr 3, s. 168-187.

Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Bohlin, Henrik (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Burman, Anders (2007). Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet: Om John Deweys pedagogik och estetik. I *Utbildning & Demokrati: Tidskrift För Didaktik och Utbildningspolitik* 16(1).

Burman, Anders (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp. I Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola

Burman, Anders (red.) (2014). *Konst och lärande*. Huddinge : Södertörns högskola.

Carlgren, Ingrid (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? I *Forskning om undervisning och lärande*. Carlgren, Ingrid (red.) nr. 5, s 65-79.

Colebrook, Claire (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg:Korpen.

Deleuze, Gilles (2004). Samtalet, vad är det och vad är det bra för? I Spindler, Fredrika, & Holmgaard, Jan (Red). *Deleuze: Aiolos + Glänta*. Göteborg, s. 5-21.

- Dewey, John (1930). *The Quest For Certainty*. Woking: George Allen And Unwin Limited.
Tillgänglig: <https://archive.org/details/questforcertaint029410mbp> Hämtad 2017-06-15.
- Dewey, John (2005). *Art as Experience*. (Perigree trade paperback ed.) New York: Penguin books.
- Dewey, John (1997), *Demokrati och utbildning*, Göteborg: Daidalos.
- Eklund, Gunilla (uå). Kursmaterial Forskningsmetodik – Fördjupade studier. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier Åbo Akademi Vasa. Tillgänglig: <http://www.vasa.abo.fi/users/geklund/Hemsida%20dokument%202015-16/F%C3%B6rdjupad%20niv%C3%A5%20-%20Kompendium.pdf> Hämtad 20170131.
- Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskapen (2003). Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/forskning-av-denna-varlden/> Hämtad 2016-12-10.
- Forskning och skola i samverkan (2015). Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/forskning-och-skola-i-samverkan/> Hämtad 2016-12-10
- Frostling-Henningsson, Maria (2010), Introspektion. I Gustavsson, Bengt (red). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Studentlitteratur, Stockholm;Lund
- Garrison, J. (2009). Some Remarks on Dewey's Metaphysics and Theory of Education. *Journal of Thought*, 44(3-4), 89-99.
- Gislén, Ylva (2007). Handling som kunskapande. I *Tidskrift för genusvetenskap* nr. 1-2, s. 33-55.
- Gustavsson, Bernt (1991). *Bildningens väg, tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Helsingborg
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Kan hämtas som PDF på skolverkets hemsida.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi, tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansson Stenhammar, Marie-Louise & Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur : En studie om lärprocessers estetiska dimensioner* (Art monitor doktorsavhandlingar och licensiatuppsatser ; 52). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. I *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3, pp. 575-599. Feminist Studies, Inc. Tillgänglig: <https://philpapers.org/archive/HARSKT.pdf> . Hämtad 20170312.
- Hartman, Sven, Klas Roth & Niclas Rönström (2003). *John Dewey, Om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag
- Holm Ivarsson, Barbro (2013). *MI, motiverande samtal*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Hjertström Lappalainen, Jonna (2014). Innan erfarenheten: Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik. I Burman, Anders (red.). *Konst och lärande*. Huddinge : Södertörns högskola.
- Johansson, Lotta (2015). *Tillblivelsens pedagogik : Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. (Doktorsavhandling, Samhällsvetenskapliga fakulteten, avdelning för pedagogik vid Lunds universitet.)
- Josefson, Ingela (2011). Omdömet skolning. Om mötet mellan praktisk erfarenhet och teoretisk reflektion. I Burman, Anders (red.). *Våga veta. Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Södertörns högskola.
- Jonsson Widén, Anna & Umeå universitet. Institutionen för estetiska ämnen. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst : Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 70). Umeå: Umeå universitet.
- Jonsson, Yvonne (2014). *If you cannot be positive, at least be quiet! En gestaltande undersökning av det positiva tänkandets ideologi*. Uppsats, Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet.
- Kleinman, Adam (uå). Intra-actions (Interview of Karen Barad) i *Mousse* 34. Tillgänglig: www.academia.edu/1857617/_Intra-actions_Interview_of_Karen_Barad_by_Adam_Kleinmann
- Larsson, Staffan (2006). *Didaktik för vuxnas lärande — Tankelinjer i internationell litteratur*. Vetenskapsrådet: Stockholm
- Leavy, Patricia. (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications M.U.A.
- Lehmann-Rommel (2000). *Nyläsningar av Dewey – Trender under nittio-talet*. Utbildning & Demokrati, vol9, nr 3, S 31-69.
- Lenz Taguchi (2012). A diffractive and delezian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- Lindgren, Bengt. 2008. *Forskningsfältet bilddidaktik*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

- Loughran, John & Jeff Northfield (1996). *Opening the Classroom Door: Teacher, Researcher, Learner*. London: Falmer Press.
- Lundberg Bouquelon, Petra (2014). *Estetisk reflektionsstrimma: att skapa sin erfarenhet*. Ingår i: Att växa som människa: om bildningens traditioner och praktiker / [ed] Anders Burman, Huddinge: Södertörns högskola, 2014, s 273-299)
- Lykke, Nina (2009). *Genusforskning – En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber
- Längsjö, Eva (1996). Om forskning kring lärares kunskap och lärares lärande. I *Vägar till lärares lärande*. Runesson, Ulla (red). Lund: Studentlitteratur.
- Molander, Bengt (1992). Det praktiska intellektet. *Nordisk arkitekturforskning* 1992:1.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Polanyi, Michael (2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Prop. 2013/14:172. *Allas kunskap – allas bildning*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2014/03/prop.-201314172/>
- Resultatdialog (2011). Vetenskapsrådets rapportserie 7:2011. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/resultatdialog-2011/>. Hämtad: 2016-12-07.
- Richardson, Laurel (1997). *Fields of Play, Constructing an Academic Life*. New Brunswick, N.J: Rutgers Univ. Press.
- Rubin Jeffrey B. (2013). On Being Able to Create: Reflections on Marion Milner's On Not Being Able to Paint. *Rewireme.com*, 20 nov. Tillgänglig: <https://www.rewireme.com/happiness/able-create-reflections-marion-milners-able-paint/> hämtad 2016-11-27
- Schön, Donald A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. (Repr.) Aldershot: Ashgate.
- Schön, Donald A. (1995). *Reflective Practice: its implications for classroom, administration and research*. Transcription, public lecture given for the Dept. of Language, Literacy & Arts Education The University of Melbourne. Tillgänglig: <http://www.uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf> hämtad 2016-11-06.
- SOU 1992:94 Bildning och kunskap; Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning. Skolverket. Stockholm 1992. Tillgänglig: http://weburn.kb.se/metadata/929/SOU_7264929.htm. Hämtad 2017-05-12.
- van der Tuin, Iris (2011). A Different Starting Point, a Different Metaphysics: Reading Bergson and Barad Diffractionally. *Hypatia* vol 26, nr 1 s. 22-42.
- SFS 2015:218. *Förordning om stats bidrag till folkbildningen*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/>
- Åsberg, Cecilia, Hultman, Martin & Lee, Francis (red.) (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.