Konst och lärande

Essäer om estetiska lärprocesser

Redaktör: Anders Burman

Konst och lärande

Essäer om estetiska lärprocesser

Redaktör: Anders Burman

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2014

Södertörn Studies in Higher Education 3
ISBN 978-91-86069-91-9

Innehåll

Anders Burman
Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna 7

Jonna Hjertström Lappalainen
Innan erfarenheten
Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik 29

Lotte Alsterdal
Essäskrivande som utforskning 47

Karin Boberg & Anna Högberg
Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning 75

Anna Emgård-Olsson
Häst med lila ögon möter strategisk essentialism
Reflektion kring begreppet estetiska lärprocesser 93

Gunilla Bandolin
Den pratande konstnären
Samtalets problematik i samtida konstundervisning 113

Lars Mouwitz
Välkomna till matematikens kök
Kropp, sinnen och platser i matematiklärandet 133

Petra Lundberg Bouquelon
Att bli berörd till handling: Det estetiska och dess förmåga
att skapa angelägenhet i undervisningen 153

Paul Moerman
Dansa och lär
Hur dans gör lärandet effektivt och lustfyllt 183

Fia Fredricson Flodin
Improvisation som estetisk lärprocess 217

Maria Nordlöw
Dansa Barnkonventionen! 233

Maria Pröckl
Danspedagogens yta
Där kunskap och konst överlappar varandra 251

Bi Dahlborg
Modet att mötas genom vänskap och konst 269

Jeanette Roos
Drama och teater som estetiska lärprocesser 291

Agneta Josephson
Kunskap genom gestaltning och reflektion
Om forumteater och forumspel som kunskapande handling 311

Mia Malby
En rhizomatisk resa mot en satt punkt? Om den utforskande
processen i en konstnärlig teaterproduktion 333

Michael Forsman & Carina Reich
Who Made Me Kill The Fish?
Narrativ performance som lärande 355

Britt-Marie Jansson Meyer
Äntligen gör vi något på riktigt! Om att göra interaktiva
dataspel kring lagar, moral och etik 375

Jonathan Rozenkrantz & Marta Mund
Alltid redan en aktivitet
Åskådarskap och estetiska lärprocesser 405

Lena Ekenborn
Skrivande som en estetisk lärprocess 427

Malin Lööw
Nussbaums paraply
Om reflektion, skrivande och läsande 447

Anna-Carin Ahl
Språkliga rum 461

Petra Werner
Att befolka sina inre rum 481

Om författarna 505

Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna

Anders Burman

Estetiska lärprocesser har under senare år etablerats som ett vetenskapligt akademiskt fält och ett institutionaliserat ämnesområde inom framför allt landets lärarutbildningar. Vid flera lärosäten bedrivs numera såväl undervisning som forskning om estetiska lärprocesser.[1] Det handlar till stor del om att göra blivande lärare medvetna om hur estetiska uttrycksformer mer eller mindre systematiskt kan användas i undervisningen, men också om att uppmärksamma hur det estetiska på olika sätt finns närvarande i alla skolans ämnen, det vill säga inte bara de som traditionellt brukar betecknas som estetiska (bild, musik och slöjd) utan också matematik, svenska, historia, geografi och så vidare. Det finns en estetisk dimension i allt vad vi gör och därmed också i allt lärande.

Om hur man närmare bestämt bör förstå estetiska lärprocesser finns det emellertid ingen konsensus – och väl är kanske det. Att man kan ta sig an begreppet och fenomenet estetiska lärprocesser på en mängd olika sätt framkommer inte minst av de essäer som har samlats i den här antologin. De flesta av bokens författare är verksamma som lärare vid Södertörns högskola. Sedan några år tillbaka finns där inom ramen för lärarutbild-

[1] Se t.ex. Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2010), och Eva Alerby & Jórunn Elídottír (red.), *Lärandets konst. Betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

ningen estetiska lärprocesser som ett eget ämne, representerat av konstformerna bild, musik, dans, drama och teater. En av impulserna till antologin har varit dessa lärares vilja att reflektera över sin egen pedagogiska verksamhet. Men bland bokens författare finns också flera som är verksamma vid andra lärosäten och även utanför akademin. Gemensamt är att alla på ett eller annat sätt arbetar med estetiska lärprocesser och att de här delar med sig av sina erfarenheter och reflektioner kring vad sådana lärprocesser kan innebära i såväl teorin som praktiken.

Som en bakgrund till de essäer som följer ska i denna inledning några perspektiv tas upp rörande hur man kan förstå de båda leden i begreppet estetiska lärprocesser. Vad betyder här ”estetiska” och ”lärprocesser”? Hur kan det estetiska relateras till den akademiska disciplinen estetik och hur ser kopplingen ut till konstbegreppet och kunskapsbegreppet? Med utgångspunkt i den typen av öppna frågor syftar texten till att utifrån ett idéhistoriskt och estetikhistoriskt perspektiv diskutera och belysa begreppen lärprocesser, kunskap, konst och estetik. Resonemanget kommer att mynna ut i en distinktion som jag menar att det finns anledning att göra mellan estetik och det estetiska, innan avslutningsvis något kort sägs om antologins upplägg och de övriga tjugotvå bidrag som den består av.

Processer och kunskapsformer

Begreppet estetiska lärprocesser kan användas på många olika sätt, men i mer avgränsad betydelse handlar det i ett eller annat avseende om det lärande som kan ske när man själv skapar eller i erfarandet och tillägnandet av olika konstverk.[2] Det senare ledet i begreppet, det vill säga lärprocesser, kan enklast beskrivas som olika processer där man lär sig något nytt eller fördjupar sina kunskaper. Även om detta i det närmaste är en tautologisk be-

[2] Jämför den distinktion som den brittiske forskaren Anne Bamford gör mellan education in the arts och education through the arts. Bamford, *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Münster: Waxmann, 2006).

stämning tydliggörs därmed den processuella karaktären i den här typen av lärande. Lärprocesser förekommer hela tiden, inte bara i skolvärlden utan också i livet i övrigt, men de är inte alltid lätta att få syn på. De är ofta oreflekterade och kan inte utan vidare mätas och kvantifieras på det sätt som allt oftare efterfrågas inom dagens skola och universitet. Men ibland är det processen och rörelsen som gör kunskapsresan värd och vart resan bär hän låter sig inte alltid bestämmas i förväg. Att på detta vis tala om lärandet som en öppen process har påtagliga likheter med hur bildning ibland tolkas som en aktivitet snarare än något som man har.[3] I båda fallen tillerkänns själva den processuella aktiviteten ett eget värde vilket inte hindrar att den kan leda till att man förvärvar nya kunskaper eller att de kunskaper man har fördjupas. En sådan kunskapsutveckling kan mycket väl komma till stånd i och genom konstformer som musik, dans, litteratur eller bildkonst liksom i mötet med konstverk av olika slag. Som den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer uttrycker det: ”konst är kunskap och erfarenheten av konstverk betyder delaktighet i denna kunskap”.[4]

Vad är då kunskap? Lite skämtsamt sägs det ibland att Sverige är det enda landet i världen som har riksdagsbeslut på vad kunskap är.[5] I läroplanen för grundskolan, som riksdagen har fattat beslut om, definieras nämligen kunskap i de fyra kategorierna fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet.[6] En liknande upp-

---

[3] Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011). Donald Broady uttrycker den klassiska bildningstanken så här: ”att bilda sig är att forma sig till något inte på förhand givet.” Broady, ”Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 285.

[4] Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 73.

[5] Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, 2 uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2011), s. 92.

[6] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011 (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 10.

delning är numera också standard vid formulerandet av lärandemål på olika akademiska utbildningar. Målen som studenterna ska ha uppnått efter avklarad kurs anges där under tre kategorier: fakta och förståelse, färdigheter och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt.

Det finns emellertid också andra sätt på vilka kunskapsbegreppet kan ringas in. I samband med estetiska lärprocesser återkommer man inte sällan till det resonemang som Aristoteles för om olika former av kunskap.[7] För det första, konstaterar han i *Den nikomachiska etiken*, finns vetande och teoretisk kunskap eller, med det grekiska ord han själv använder, *episteme*. Det handlar om sådant som inte kan förhålla sig på något annat sätt än vad det gör och är på så vis ett tillstånd som kan bevisas rörande något som är ”nödvändigt betingat”, det vill säga evigt och oföränderligt.[8] Det som förhåller sig på det sättet är möjligt att lära sig och få säker kunskap om. Denna typ av epistemisk kunskap har nästan alltid prioriterats inom formella utbildningsinstitutioner, delvis säkert eftersom den ter sig ganska enkel att undervisa om samtidigt som man utan större problem kan kontrollera om eleverna eller studenterna tagit till sig den aktuella kunskapen – den framstår kort sagt som mätbar. Aristoteles själv understryker dock det stora värdet med de andra kunskapsformerna. Epistemisk kunskap är viktig men i de allra flesta fall inte tillräcklig utan behöver kompletteras med de andra kunskapsformerna.

För det andra finns teknisk kunskap eller praktisk kunnighet, vad Aristoteles benämner *techne* och som han beskriver som ”produktionsberedskap i förening med ett sant resonemang”

---

[7] Se bok sex av Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Mårten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1988) liksom Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2000) och Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles Nikomachiska etik”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009).

[8] Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 161.

eller tankeplan, medan vi snarare skulle kunna kalla det *know-how*, det vill säga att veta hur man gör eller frambringar något visst.[9] Det är sådana praktiska kunskaper som krävs för att till exempel kunna bygga ett hus, hålla ett övertygande tal eller sticka ett par yllesockor. Med hjälp av *techne* tillverkar och skapar man helt enkelt olika saker.

Den tredje huvudsakliga kunskapsformen är praktisk klokhet eller *fronesis* och handlar om hur man i en konkret situation förmår använda sig av sina teoretiska kunskaper, till exempel en lärare som för sina elever kan förklara komplicerade saker på ett begripligt sätt eller en politiker som med sina gedigna erfarenheter och sitt teoretiska kunnande förmår hantera en unik krissituation. På så vis förmedlar *fronesis* mellan det abstrakta och det konkreta, mellan det allmänna och det partikulära. Enligt Aristoteles har *fronesis* först och främst att göra med överväganden rörande det goda livet, oavsett om det är i form av ett aktivt, medborgerligt liv eller ett kontemplativt, teoretiskt liv, och han betonar att sådan praktisk klokhet förutsätter erfarenhet.

Själva kärnan i Aristoteles kunskapsbegrepp utgörs av *episteme*, *techne* och *fronesis*. Det är de tre viktigaste kunskapsformerna, även om han därjämte nämner två andra: dels insikt (*nous*) som gäller utgångspunkterna och gränserna för det allmängiltiga vetandet (jämför graden av kunskapssäkerhet inom olika discipliner, att man till exempel inom logik eller matematik kan eftersträva absolut visshet på ett sätt som man varken kan eller bör göra inom praktiskt orienterade discipliner som etik eller pedagogik), dels vishet (*sofia*) som Aristoteles betraktar som den mest fulländade kunskapen eftersom den är en kombination av insikt och vetande rörande ”de ting som är mest vördnadsbjudande till sin natur”.[10] Men precis som insikten hör visheten intimt samman med den teoretiska kunskapsform som *episteme* står för och ändrar inte på det faktum att kunskap i ett aristoteliskt perspektiv visar sig i att man vet något om ett bestämt förhållande, att

[9] Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 163.
[10] Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, s. 167.

man har vissa tekniska färdigheter eller besitter förmågan att handla klokt i en praktisk situation.

Som kommer att framgå av flera av bidragen i denna antologi kan samtliga dessa tre kunskapsformer aktualiseras i samband med estetiska lärprocesser. I eget skapande eller genom möten med konstverk och pedagogiskt arbete utifrån konstformerna kan man få kunskaper om hur det förhåller sig med olika ting i världen (*episteme*) samtidigt som man kan öva upp såväl *know how*-färdigheter (*techne*) som sin erfarenhetsbaserade praktiska klokhet att hantera olika konkreta situationer (*fronesis*).

Fyra estetiska register

Även om både lärprocesser och kunskap kan framstå som synnerligen besvärliga och svårhanterliga begrepp är frågan om det inte är än knepigare att reda ut vad det första ledet i estetiska lärprocesser står för i detta sammanhang. Att estetik är fråga om ett utpräglat öppet och mångtydigt begrepp framgår om man slår upp ordet i *Nationalencyklopedin*. Där kan man läsa följande:

> **estetik** (bildning till grekiska *aisthētiko´s*, i sin tur bildat till *ta aisthēta'* ”det sinnliga”, ”det förnimbara”), en term som används i många, delvis besläktade, betydelser inom filosofi, konst, litteratur etc. De vanligaste betydelserna är:
> 1) förnimmelsekunskap,
> 2) läran om det sköna och dess modifikationer, dvs. det sublima, det komiska, det tragiska osv.,
> 3) filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar vid tal om konst och konstupplevelser, varvid ”konst” används i vid mening och inkluderar bildkonst, litteratur, musik, film, teater jämte estetiska objekt av skilda slag,
> 4) empiriska undersökningar av faktorer som påverkar estetiska preferenser och skönhetsupplevelser,
> 5) uppfattningar och förhållningssätt rörande utseenden och uttryck i konst, natur, vardaglig miljö etc.[11]

[11] Göran Hermerén, ”estetik”, i *Nationalencyklopedin* bd 5 (Höganäs: Bra Böcker, 1991), s. 611.

Av detta är det långt ifrån allt som är direkt relevant när man diskuterar estetiska lärprocesser, men det ursprungliga sambandet med det sinnliga och förnimbara är onekligen väsentligt och man kan knappast heller komma ifrån att estetiska lärprocesser kan kopplas samman med konst i vid mening.[12]

Ett sätt att närma sig fenomenet och begreppet estetiska lärprocesser är i själva verket att göra det utifrån olika teorier om vad konst är. Utifrån ett estetikhistoriskt perspektiv kommer i det följande fyra sådana konceptioner att urskiljas vilka här beskrivs i termer av olika register: ett mimetiskt, ett kunskapsteoretiskt, ett antropologiskt och slutligen ett som kan benämnas det vidgade registret. Det vore möjligt att även urskilja andra register, till exempel ett formalistiskt (från Immanuel Kant till Clement Greenberg som betonar formens avgörande betydelse för den estetiska upplevelsen) eller ett ontologiskt (med namn som Georg Wilhelm Friedrich Hegel och Martin Heidegger vilka intresserar sig för hur sanningen kan avtäckas eller träda fram i konsten), men dessa framstår som mindre relevanta vad gäller just estetiska lärprocesser.[13] Det bör också med en gång framhållas att de fyra registren inte utesluter varandra, utan att det snarare handlar om olika kompletterande dimensioner.[14]

Enligt den klassiska synen på konsten, som var dominerande från antiken till och med 1700-talet, bestod konstens essens i att

---

[12] När det här och framöver talas om ”konst” eller ”konsten” avses vanligtvis också litteratur, teater och de andra konstformerna.

[13] Att det även skulle vara fullt möjligt att formulera ett estetiskt register med utgångspunkt i John Deweys tankar om konst och erfarenhet – ett erfarenhetsbaserat register – framgår av Jonna Hjertström Lappalainens bidrag i den här volymen, ”Innan erfarenheten. Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik”. Se även Anders Burman, ”Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik”, *Utbildning & Demokrati* nr 1 2007, s. 95-108.

[14] Förutom av nedan anförd litteratur utgår resonemanget om de fyra registren delvis från olika översiktsverk som Francis Sparshott, *The Theory of the Arts* (Princeton: Princeton University Press, 1982) och Stephen Davies, *Definitions of Arts* (Ithace & London: Cornell University Press, 1991). Se även Arthur Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996).

vara efterbildande. Det grekiska ordet för efterbildning är *mimesis*, som ibland också översätts med imitation eller avbildning. Ofta föredrar man dock att tala om det som efterbildning eller behålla den grekiska originaltermen. I vilket fall som helst tänker man sig inom detta mimetiska register att konsten efterbildar antingen naturen som sådan eller andra befintliga konstverk. Därmed handlar konsten på ett eller annat sätt om att spegla och synliggöra den verklighet i vilken vi lever. Ett sådant mimetiskt grundperspektiv passar väl samman med olika former av realistisk konst, vilket dock inte behöver utesluta typiserande eller idealistiska inslag. Ofta har man i stället försökt att föra samman det realistiska och det idealistiska i något slags idealrealism, som till exempel de antika grekiska skulpturerna, 1700-talets nyklassicistiska konst eller den traditionella realistiska romanen från Johann Wolfgang von Goethe och Honoré de Balzac till Thomas Mann. Utifrån ett marxistiskt perspektiv analyserades denna romangenre av den ungerske litteraturvetaren Georg Lukács, som särskilt betonade den realistiska romanens förmåga att skildra komplexa sociala och politiska skeenden,[15] och i vår egen tid har den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum framhållit det stora bildningsvärdet i realistiska romaner av det här slaget. Genom läsningen av berättande romaner kan vi ta del av andra människors erfarenheter och öva upp vad hon kallar den narrativa fantasin, *the narrative imagination*.[16] Vi kan helt enkelt bli klokare av att läsa skönlitteratur menar Nussbaum. Det är en

---

[15] Georg Lukács, *The Historical Novel*, övers. Hannah Mitchell & Stanley Mitchell (Boston: Beacon Press, 1962). Se också Bertolt Brecht & Georg Lukács, *Det gäller realismen*, red. och övers. Lars Bjurman (Staffanstorp: Cavefors, 1975). I *Den blå tvålen. Romanen och konsten att göra saker och ting synliga* (Stockholm: Bonniers, 2013) gör Sara Danius en annan läsning av den franska realistiska 1800-talsromanen, med särskild uppmärksamhet riktad mot den stora detaljrikedomen i dessa framställningar och hur den leder till att man som läsare kan få syn på verkligheten.

[16] Martha C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life* (Boston: Beacon Press, 1995); Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997).

föreställning som många tveklöst skulle skriva under på men som ändå inte är helt självklar och som även blivit föremål för kritik.[17]

Dock lär det inte vara särskilt många som invänder mot påståendet att läsande, eller för den delen eget skrivande, kan ge upphov till estetiska lärprocesser tolkade inom ramen för ett sådant mimetiskt register. Det står också klart att den mimetiska dimensionen i estetiska lärprocesser även kan komma till uttryck inom de andra konstarterna, inte minst inom drama och dans. Längre fram i den här antologin finns bland annat skildringar av hur man som pedagog inför eller tillsammans med sina studenter eller elever kan dansa såväl planetsystemet som Barnkonventionen och hur förståelsen av matematiska talförhållanden kan fördjupas genom att talen gestaltas fysiskt, kroppsligt. Även bildmediet lämpar sig väl för mimetiska reflektioner och gestaltningar. Till exempel brukar jag själv på en lärarutbildningskurs om pedagogiska tanketraditioner låta studenterna göra en bild av bildningsbegreppet, vilket långt ifrån alltid men ändå påfallande ofta leder till lika oväntade som lärorika gestaltningar. Även en sådan bild av bildning är i grund och botten mimetisk samtidigt som den öppnar upp för diskussioner om hur bildningsbegreppet kan relateras till andra begrepp som efterbildning, avbildning, utbildning och inbillning (eller inbildning som man sade förr i tiden).

Ofta motiveras den här typen av estetiska gestaltningar eller efterbildningar med argumentet att de kan leda till andra former av kunskaper än de som förmedlas i vanliga läromedel. Därmed kommer vi in på det andra, kunskapsteoretiska registret. Utgångspunkten här är att konst står för en särskild kunskapsform.

---

[17] Se t.ex. Stanley Fish, *Save the World on Tour Own Time* (Oxford: Oxford University Press, 2008), John Carey, *What Good are the Arts?* (London: Faber and Faber, 2005), Magnus Persson, *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning* (Lund: Studentlitteratur, 2012) och Anders Burman, ”Att lära av Liberal Education”, i Peter Strandbrink, Beatriz Lindqvist & Håkan Forsberg (red.), *Tvära möten. Om utbildning och kritiskt lärande* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 65ff.

Det är en föreställning som kan föras tillbaka till åtminstone estetikdisciplinens uppkomst vid mitten av 1700-talet.[18] Den förste som använde ordet estetik i dess moderna betydelse var tysken Johann Gottlieb Baumgarten. När han i sitt stora verk *Aesthetica* och andra skrifter ringade in det estetiska ämnesområdet anknöt han till ordets etymologi och poängterade att estetik har att göra med ”det sinnliga” eller ”det förnimbara”.[19] Så förstått är estetik en allmän teori om sinneskunskap, sinneskunskapens vetenskap, och studerar först och främst de förnimmelser som väcks av de sköna konsterna. Huvudpoängen i detta sammanhang är att konsten kopplas samman med kunskap. Trots att den i jämförelse med den rationella kunskapen ger en lägre slags kunskap är konsten ändå en kunskapsform menar Baumgarten, en sensitiv kunskapsform.

Även om Baumgarten kanske inte har några direkta anhängare eller efterföljare idag har många av hans föreställningar och idéer levt vidare, i synnerhet tanken på konsten som en egen kunskapsform. Den blev särskilt viktig hos romantikerna i början av 1800-talet, när de vände upp och ner på den baumgartenska kunskapshierarkin och hävdade att konsten i minst lika hög grad som filosofin kan fungera som en sanningsväg, och i en annan utformning återfinns den i Reggio Emilia-pedagogiken med dess bevingade ord om att ett barn har hundra språk – men berövas nittionio.[20]

---

[18] I visst avseenden var redan Aristoteles inne på liknande tankar när han hävdade att diktkonsten är mer filosofisk än historieskrivningen i kraft av att den riktar in sig på det allmängiltiga och det som skulle kunna ske snarare än det enskilda och partikulära. Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe (Göteborg: Anamma, 1994).

[19] Delar av Baumgartens *Aesthetica* (1750) och hans tidigare avhandling *Filosofiska meditationer över några saker gällande poesin* (1735) finns översatta till svenska av Sven-Olov Wallenstein i Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein (red.), *Aisthesis. Estetikens historia* del 1 (Stockholm: Thales, 2012).

[20] Se t.ex. Gunilla Dahlberg & Gunnar Åsén, ”Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia”, i Anna Forssell (red.), *Boken om pedagogerna*, 6 uppl. (Stockholm: Liber, 2011), s. 239.

Det finns också nyare estetiska teorier om att konst har en särskild förmåga att framställa det unika som inte låter sig fångas i begrepp och att den på så sätt kan kopplas samman med ett perspektivistiskt seende, en radikal annanhet och i förlängningen öppnar upp för andra typer av lärprocesser. En som var inne på sådana idéer var den tyske filosofen och estetikern Theodor W. Adorno. En huvudtanke i hans estetik är att konsten just är en kunskapsform och såtillvida har en kognitiv status och kan vara sann eller falsk.[21] I konsten kan sådant ta sig uttryck som annars förkvävs eller rationaliseras bort i det moderna reifierade samhället: det unika, det som inte passar in i något mönster, det icke-identiska, det bortomspråkliga. Det betyder att konsten till sin natur är ickebegreppslig och står för en annan kunskapsform än den diskursiva, vilket enligt Adorno kommer sig av att den talar genom formen. Därigenom kan den säga något som inte begreppen kan, men det innebär också att man aldrig kan säga exakt vad konsten är. Konsten är alltid någonting annat (”varken varken eller eller” som det heter i Gunnar Ekelöfs dikt ”Absentia animi”), som ett löfte om lycka som aldrig kan uppfyllas.[22]

Utifrån ett sådant perspektiv kan man hävda att estetiska lärprocesser handlar om att få tillgång till en annan form av kunskap, en kunskap som inte är diskursiv eller begreppslig men som inte desto mindre kan vara nog så värdefull. I samband med lärande i eller genom konstformer eller konstverk kan det inte minst vara fruktbart – i linje med Baumgartens resonemang – att tala om detta som en sensitiv, sinnlig kunskap, en kunskap som utgår från och sitter i kroppen.

Om det mimetiska registret förknippas med den klassiska konsten och det kunskapsteoretiska registret går att föra tillbaka

---

[21] Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie* (Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970). Se också Björn Billing, *Modernismens åldrande. Theodor W. Adorno och den moderna konstens kris* (Eslöv: Symposion, 2001).

[22] Gunnar Ekelöf, ”Absentia animi”, i *Skrifter 1. Dikter 1927–1951* (Stockholm: Bonniers, 1991), s. 213. Rörande löftet om lycka, jfr Anders Burman, Rebecka Lettevall & Sven-Eric Liedman (red.), *Löftet om lycka. Estetik, musik, bildning* (Göteborg: Daidalos, 2013).

till Baumgarten vid mitten av 1700-talet så uppstod det tredje, antropologiska registret snarare under den tyska romantikens och idealismens storhetstid decennierna kring sekelskiftet 1800.[23] Här tolkas konsten med utgångspunkt i en förståelse av människan som en i grunden estetisk varelse, men detta kan då göras på några olika sätt. Det finns dem som hävdar att människan först och främst är en lekande varelse och samtidigt kopplar samman leken med konst, som när författaren Friedrich von Schiller i sina så kallade *Estetiska brev* från 1795 utropar: ”*Människan leker bara när hon i ordets fulla bemärkelse är människa*, och *hon är bara helt och hållet människa när hon leker*.”[24] Detta med leken, eller *das Spiel* som man säger på tyska, vilket också kan översättas med spel, måste sägas vara av stor relevans för estetiska lärprocesser. Även om det knappast är gångbart att lyfta fram leken i dagens utbildningspolitiska diskurs ska man inte underskatta dess betydelse i lärprocesser, i synnerhet inte estetiska sådana. Och att det också finns en högst allvarlig sida av leken framhålls av Gadamer. I hans hermeneutiska estetik intar begreppet *das Spiel* en helt central roll. Det är i mötet mellan åskådare och ett konstverk som leken eller spelet kan uppstå. I spelet är det inte spelarna som är subjektet, utan spelet självt. Spelaren har bara att uppgå i spelet, att förtrollas av spelet och låta sig spelas. Som Gadamer formulerar det: ”*Allt spelande betyder att man spelas*.”[25] I detta spelande är målet av underordnad betydelse. Det avgörande är snarare den rörelse eller process i vilken spelet utspelar sig. Så skulle man mycket väl kunna tolka vad det är som sker i estetiska lärprocesser.

Men det är också möjligt att lyfta fram ett delvis annat antropologiskt perspektiv i relation till estetiska lärprocesser, nämligen uppfattningen att människan har ett behov av att uttrycka

---

[23] Se vidare Anders Burman & Rebecka Lettevall (red.), *Tysk idealism* (Stockholm: Axl Books, 2014).

[24] Friedrich von Schiller, *Schillers estetiska brev*, övers. Göran Fant (Järna: Kosmos, 1995), s. 84. Se även Johan Huzinga, *Den lekande människan*, övers. Gunnar Brandell (Stockholm: Natur och Kultur, 1945).

[25] Gadamer, *Sanning och metod*, s. 84.

sig själv och att konst först och främst handlar om känslor och uttryck. Den avgörande komponenten i denna version av det antropologiska registret utgörs av expressivismen. Det är ett begrepp som har lyfts fram i samband med den tyske förromantiske filosofen Johann Gottfried Herder.[26] Den expressivism som han utvecklade kom sedan att bli ett viktigt inslag i romantiken när dess företrädare vid tiden kring sekelskiftet 1800 definitivt bröt med den gamla mimetiska regelestetiken till förmån för en uttrycksestetik. Enligt Herder och de senare romantikerna är människan skapande till sin natur och hon uttrycker sig själv i sina handlingar och i sitt konstnärliga skapande. I konsten kommer det högsta uttrycket för människan fram och hennes självexpression innebär i sista hand hennes självförverkligande.

En annan företrädare för det expressivistiska synsättet är Leo Tolstoj, den ryske 1800-talsförfattaren som är mest känd för romanerna *Krig och fred* och *Anna Karenina* men som också skrev konstteoretiska texter. Även han hävdade att konst i allt väsentligt har att göra med uttryck och känslor. Den sanna konstnären både uttrycker och väcker känslor, och ju mer känslor det är fråga om desto bättre, det vill säga att bra konst är mer uttrycksfull och väcker mer känslor än dålig konst. Den bakomliggande tanken är att konstnären har en viss känsla som han eller hon uttrycker i sitt verk och att åskådaren sedan kan erfara denna känsla vid betraktandet eller tillägnandet av verket. Det förefaller vara ganska enkelt att begripliggöra denna form av expressiva konstteorier utifrån olika musikupplevelser. Jag tror inte att jag är ensam om att bruka få bestämda känsloupplevelser av olika typer av musik eller vissa låtar. Det kan till exempel vara den bubblande, obekymrade glädjen i Paul Simons ”Was a Sunny Day”, det melodramatiska vemodet i en *chanson* av Edith Piaf, den nakna smärtan i Einstürzende Neubautens ”Armenia”

[26] Charles Taylor, *Hegel*, övers. Sven-Eric Torhell (Stockholm & Lund: Symposion, 1986), s. 30-49. Se även Victoria Fareld, *Att vara utom sig inom sig. Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet* (Göteborg: Glänta, 2008), s. 53-65 et passim.

eller det lika expressiva som stolta trotset i Mattias Alkbergs ”Skända flaggan”. I enlighet med allt detta består konstens essens enligt Tolstoj i dess förmåga att knyta samman människor.[27]

Mot denna typ av expressivistiska synsätt kan man resa en rad invändningar, inte minst att det finns mycket konst som inte tycks ha det minsta med känslor att göra, åtminstone inte enligt upphovsmännen själva. Men expressivismen måste ändå sägas ha viss betydelse för förståelsen av estetiska lärprocesser. Även här kan man mycket väl utgå från att människor har ett behov av att uttrycka sig själva och kanske rent av att vi på något sätt är som mest människor när vi gör det. I högre grad än det mimetiska och det kunskapsteoretiska registret ligger huvudfokus här på det egna skapandet, snarare än på receptionssidan. Genom att uttrycka oss i och med konst kan vi få syn på och lära oss nya saker om oss själva, om våra medmänniskor och om det samhälle och den värld som vi lever i.

Till sist har vi det fjärde paradigmet som kan kallas det utvidgade registret. Huvudpoängen här är att det faktiskt inte går att ge någon uttömmande definition av begreppet konst, eftersom konsten är så föränderlig och kan se ut på så många olika sätt. Detta är en central tanke i den så kallade institutionella konstteorin, vars anhängare ställer sig kritiska till alla essentialistiska försök att en gång för alla fastnagla konstbegreppet utifrån några kvalitativa värderingsgrunder. Den institutionella konstteorin utvecklades på 1960-talet och kan förstås mot bakgrund av och i nära samband med den expansiva utvecklingen av hela konstscenen under det decenniet, en utveckling som inte sällan har beskrivits i termer av ett fält som snabbt utvidgades.[28] Mycket av

---

[27] Leo Tolstoj, *What is Art?*, övers. Richard Pevear & Larissa Volokhonsky (London: Penguin, 1995).

[28] Rosalind Krauss, ”Skulptur i det utvidgade fältet”, övers. Erik van der Heeg, i Sven-Olov Wallenstein (red.), *Minimalism och postminimalism* (Stockholm: Raster, 2005), Sven-Olov Wallenstein, ”Det utvidgade fältet – från högmodernism till konceptualism”, i Arthur Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996) och Anders Burman, ”Att utvidga fältet – politik och estetik i gränsöverskridandets tidevarv”, i Agneta Linton,

den konst som skapades då överskred de traditionella sätten att bedöma och klassificera konstverk. I Marcel Duchamps efterföljd gjordes det nu tydligt att vad som helst kan vara konst, det vill säga att det inte finns några fasta kriterier att falla tillbaka på vid bedömandet och värderandet av konst.[29]

En av de främsta företrädarna för den institutionella konstteorin är den amerikanske konstkritikern Arthur C. Danto. Förenklat kan man säga att han menar att konst inte är någonting annat än det som man vid en viss tidpunkt kallar konst. Danto uttrycker det som att det är konstvärlden som avgör vad som är konst.[30] Med ”konstvärlden” avses då det nätverk eller de relationer som konsten uppträder innanför. Det är ett fält med ett brett spektrum av aktörer: konstnärer, gallerister, kritiker, kuratorer, samlare liksom akademiska konstvetare och konstteoretiker. Dessa aktörer avgör tillsammans vad som vid en viss tidpunkt accepteras och räknas som konst. Konsten har på så sätt en institutionell karaktär. Detta visar emellertid också på vad som kan uppfattas som en svaghet med institutionsteorin, nämligen att den inte är normativ utan endast beskrivande. Den är med andra ord oförmögen att säga någonting om ett konstverks kvaliteter.

Vad kan man då utifrån den institutionella konstteorin och det utvidgade registret säga om estetiska lärprocesser? En viktig insikt som jag själv ser det är att även estetiska lärprocesser kan och bör förstås på ett sådant icke-essentiellt vis. Det finns ingen kärna eller essens i estetiska lärprocesser, utan det är ett typiskt öppet begrepp som kan användas på en mängd olika sätt. Därför behöver man inte heller ta ställning för något av de register som presenterats ovan. Snarare är det så att man med deras hjälp kan

---

Christina Zetterlund & Malin Grumstedt (red.), *Tumult. Dialog om ett konsthantverk i rörelse* (Gustavsberg: Gustavsbergs konsthall, 2009).

[29] Burman, ”Fantasin till makten! Sextiotalets estetiska sensibilitet och konstnärliga gränsöverskridningar”, i Anders Burman & Lena Lennerhed (red.), *Tillsammans. Politik, filosofi och estetik på 1960- och 1970-talen*, publiceras på Atlas förlag hösten 2014.

[30] Arthur Danto, ”Konstvärden”, övers. Erik van der Heeg, i Danto m.fl., *Konsten och konstbegreppet* (Stockholm: Raster, 1996).

bli varse olika aspekter av begreppet och fenomenet estetiska lärprocesser. Lika lite som konsten låter sig estetiska lärprocesser fångas i någon enkel definition. Möjligen är det också så att det som vi idag för in under beteckningen estetiska lärprocesser inte kommer att vara detsamma i morgon, även om det är svårt att komma ifrån att det i ett eller annat avseende är och även framgent kommer att vara fråga om ett processuellt lärande som sker i och genom det egna skapandet eller i mötet med konstverk av olika slag. Något annat som är svårt att tänka bort från estetiska lärprocesser är sambandet med det kroppsliga och sinnliga.

Från estetik till det estetiska

Även om jag inte ser några skäl till att här och nu försöka mig på en definitiv bestämning av estetiska lärprocesser utan i stället uppfattar det som en poäng att hålla begreppet och fenomenet öppet för många olika infallsvinklar och perspektiv (en pluralism som också återspeglas i de följande bidragen), vill jag avslutningsvis föreslå en åtskillnad mellan estetik och det estetiska. Som har framkommit befinner sig estetik huvudsakligen på en metanivå. Såsom begreppet vanligtvis används står det för läran, vetenskapen eller teorin om konsten, det sköna eller någonting liknande.

Det är talande att disciplinen estetik, såsom läran om de sköna konsterna, uppstod samtidigt som disciplinen teknologi, läran om teknik, vid mitten av 1700-talet.[31] Tidigare hade man inte gjort någon principiell skillnad däremellan, vilket antyds redan av att det gammalgrekiska ordet *techne* precis som latinets *ars* innefattar såväl teknik som konst och hantverk. Under upplysningen och framför allt i och med den kantska estetiken i slutet av 1700-talet kom konsten att separeras från både teknik och hantverk. Därmed frikopplades konsten från kunskapen och lärandet, men också från sanningen. Enligt Kant ger konsten i

[31] Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (Stockholm: Bonniers, 1997), s. 351f. et passim.

bästa fall upphov till en känsla av intresselöst välbehag, men den leder inte till någon ny kunskap och bör inte heller försöka tjäna några yttre ändamål.[32] Det är ett synsätt som redan i hans samtid fick ett stort genomslag och som sedan dess fortsatt att vara högst inflytelserikt, men redan i generationen efter Kant fanns det också dem som vände sig mot den ståndpunkten, däribland Hegel som uppfattade konsten som en sanningsväg vid sidan av religionen och filosofin. Men när Hegel definierade estetik som de sköna konsternas filosofi skilde han sig inte särskilt mycket från Kant bortsett från att den senare också räknade in det natursköna – och inte bara det konstsköna – i estetikens verksamhetsområde.[33] I båda fallen betraktas estetiken som en lära om någonting annat.

Däremot kan man hävda att etsteiska lärprocesser inte har särskilt mycket att göra med den akademiska disciplinen estetik. En parallell skulle kunna dras till det välkända yttrandet av den amerikanske abstrakte expressionisten Barnett Newman om att estetik är för konstnärer vad ornitologi är för fåglar.[34] I högre grad än med estetik hör estetiska lärprocesser samman med vad som kan kallas det estetiska, förstått som något mer grundläggande, förreflexivt. Det estetiska har att göra med människans sinnliga sida, det vill säga att hon är en förnimmande, kännande och om man så vill också lekande varelse i enlighet med det baumgartenska och det schillerska perspektivet.

Att på detta sätt skilja mellan det estetiska och estetik är inte vedertaget, men det har en tydlig motsvarighet i en distinktion som är vanlig i samtida politisk teori, nämligen den mellan det

---

[32] Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2003).

[33] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Inledning till estetiken*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Göteborg: Daidalos, 2008). Se även Burman, ”Den avtäckta sanningen. Hegel, konstbegreppet och estetikens historia”, i Burman, Lettevall & Liedman (red.), *Löftet om lycka*.

[34] Bernett Newman citerad i Arthur C. Danto, *The Abuse of Beauty. Aesthetics and the Concept of Art* (Chicago: Open Court, 2003), s. 1.

politiska och politik. Som när den franske historikern Pierre Rosanvallon skriver:

> Att tala om ”det politiska” snarare än om ”politiken” innebär att tala om makt och rätt, stat och nation, jämlikhet och rättvisa, identitet och skillnad, medborgarskap och civilitet – kort sagt, allt det som konstituerar en politisk sammanslutning bortom partiernas omedelbara kamp om makten, bortom det vardagliga regeringsarbetet och institutionernas rutinmässiga verksamhet.[35]

Det estetiska skulle på liknande sätt kunna uppfattas som det som konstituerar människan som en estetisk varelse bortom, eller snarare före, diskursiviteten och de vetenskapliga begreppens generalitet. Det estetiska är förankrat i den mänskliga sinnligheten eller sensibiliteten, för att använda ett begrepp av Susan Sontag, till skillnad från den tolkande, teoretiska estetiken.[36]

En annan poäng är att det estetiska i denna vida bemärkelse inte alls behöver stå fritt från olika former av intressen, vilket Kant hävdade när han avgränsade den sköna konsten från hantverk och brukskonst. Först och främst finns det nämligen här ett uttalat kunskapsintresse. För även om man lyfter fram den processuella aktivitetens egenvärde är det ytterst kunskapsutveckling som estetiska lärprocesser syftar till. Som redan slagits fast är det i det egna skapandet eller i mötet med konstformer eller konstverk av olika slag som estetiska lärprocesser kan uppstå. Men även om utgångspunkten står att finna i sensibiliteten och sinnligheten är reflektionen nödvändig för att en fördjupning av kunskaperna ska komma till stånd.

---

[35] Pierre Rosanvallon, *Demokratin som problem*, övers. Oskar Söderlind (Hägersten: Tankekraft, 2009), s. 18f. Ytterst kan denna distinktion mellan det politiska och politik, liksom den mellan det estetiska och estetik, föras tillbaka på Martin Heideggers begreppspar det ontologiska och det ontiska. Heidegger, *Vara och tid*, övers. Jim Jacobsson (Göteborg: Daidalos, 2013). Kopplingen till Heideggers begreppspar framhålls av Chantal Mouffe, *Om det politiska,* övers. Oskar Söderlind (Hägersten: Tankekraft, 2009), s. 17.

[36] Susan Sontag, ”Mot tolkning”, i *Konst och antikonst*, övers. Erik Sandin (Stockholm: PAN/Norstedts, 1969), s. 5-16.

När estetiska lärprocesser fungerar som bäst skulle jag i själva verket vilja hävda att det estetiska och reflektionen går hand i hand, som två sidor av samma sak. Att lära sig att det förhåller sig på det ena eller det andra sättet i världen, att öva upp sina färdigheter om hur man tekniskt hanterar vissa saker och att odla sin praktiska klokhet, alla dessa sidor av det aristoteliska kunskapsbegreppet kan utvecklas i det egna skapandet och i erfarandet av konstverk och reflektionen över dem. Estetiska lärprocesser rör sig på så sätt i en dialektisk rörelse mellan sinnlighet eller sensibilitet och reflektion, mellan praktik och teori. En sådan spiral där kunskapen successivt vidgas och fördjupas kan sägas vara själva grundrörelsen i de lärprocesser som vi benämner estetiska.

Bokens innehåll

I de följande tjugotvå bidragen får vi ta del av åtskilliga perspektiv på och reflektioner om hur estetiska lärprocesser kan förstås och hur de kan befrämjas och utformas i den pedagogiska praktiken. Det första bidraget, ”Innan erfarenheten”, ger en teoretisk fördjupning av estetiska lärprocesser utifrån ett deweyskt perspektiv. Jonna Hjertström Lappalainen undersöker hur John Dewey använder begreppet estetisk erfarenhet i sitt estetiska huvudverk, *Art as Experience* från 1934, samtidigt som hon hävdar att en viktig komponent i lärandet utgörs av det estetiska.

Sedan följer en artikel av Lotte Alsterdal som med avstamp i ett examensarbete av en förskollärarstudent diskuterar essäskrivandets möjligheter att utforska verkligheten. Att använda essäskrivandet på ett sådant akademiskt sätt, vilket i hög grad arbetats fram vid Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola, ligger för övrigt också till grund för många av de bidrag som ingår i denna antologi. Då är det fråga om ”essä” i den ursprungliga franska betydelsen försök, i regel förankrad i konkreta erfarenheter och med en beredvillighet hos författaren att testa perspektiv och inta nya positioner.

Karin Boberg och Anna Högberg redogör i sitt gemensamt skrivna bidrag för hur estetiska lärprocesser kan användas inom både grundskolan och den akademiska lärarutbildningen. Deras text har en övergripande karaktär och berör flera av de frågor som fördjupas längre fram i antologin, inte minst grundfrågorna om vad estetiska lärprocesser egentligen är och hur man kan arbeta med sådana lärprocesser i undervisningen, och de båda författarna ger också egna exempel på hur lärprocesserna faktiskt kan utformas. I ”Häst med lila ögon möter strategisk essentialism” ger Anna Emgård-Olsson en personlig ingång till estetiska lärprocesser, varvid hon särskilt betonar den sinnliga sidan i denna typ av lärande, medan Gunilla Bandolin i ”Den pratande konstnären” reflekterar kring handledningens betydelse i konstutbildning och estetiska lärprocesser.

I ”Välkomna till matematikens kök” diskuterar Lars Mouwitz kroppens och sinnlighetens betydelse i matematiklärandet. Ytterst argumenterar han för en förståelse av matematik som ett bildningsämne. Matematikundervisning utgör också en utgångspunkt i Petra Lundberg Bouquelons bidrag, ”Att bli berörd till handling”. Precis som Mouwitz pläderar hon för en undervisning som kombinerar det abstrakta med det konkreta och sinnliga. På så sätt kan undervisningen bli angelägen för eleverna eller studenterna menar Lundberg Bouquelon. Hon fördjupar också det ovan skisserade resonemanget om det estetiska som någonting annat än estetik.

Därefter följer ett block med texter som på olika sätt kretsar kring dans och estetiska lärprocesser. Utifrån sin långa erfarenhet som dansare och pedagog redogör Paul Moerman i ”Dansa och lär” för hur dans som sensomotorisk aktivitet och dialogiskt kunskapsuttryck kan göra lärandet effektivt och lustfyllt. Med utgångspunkt i två konkreta exempel på estetiska lärprocesser – från ett seminarium och en forskningspresentation – visar Fia Fredricson Flodin hur improviserad dans kan leda till lärprocesser av det här slaget. Maria Nordlöw redogör för ett projekt som hon har arbetat med om att låta barn och ungdomar dansa FN:s

barnkonvention. Dansen och estetiska lärprocesser kan nå bortom språket, mot en fördjupad förståelse av innehållet i till exempel konventionens artiklar om att alla barn är lika mycket värda, har rätt att känna sig trygga och vara med och bestämma. I ”Danspedagogens yta” betonar Maria Pröckl det känslomässiga engagemanget i estetiska lärprocesser samtidigt som hon reflekterar över rörelsen och dess betydelse i lärandet.

Det följande blockets huvudfokus ligger på teater och drama. I ”Modet att mötas genom vänskap och konst” utgår Bi Dahlborg från två exempel på hur teater kan ge upphov till estetiska lärprocesser. Det ena är hämtat från en föreställning vid ett barnfängelse i irakiska Kurdistan och det andra från ett lektionspass inom lärarutbildningen. I båda fallen ledde lärprocesserna till att de inblandade närmade sig varandra. Därefter framhåller Jeanette Roos att estetiska lärprocesser inom teater och drama huvudsakligen kan röra sig på tre olika nivåer: upplevelsen av drama, det egna konstnärliga utövandet samt åskådarens eller läsarens möte med verket. Agneta Josephson menar att vi som arbetar med högre utbildning i större utsträckning borde fundera över undervisningens och kunskapsprocessens former. Hon understryker att forumteater och forumspel öppnar för möjlighet att arbeta med kunskaper som utvecklar förmåga i mellanmänskligt handlande. Med en rad exempel visar hon hur det kan gå till i praktiken samtidigt som hon redogör för framväxten och utvecklingen av dessa två närbesläktade, emancipatoriskt inriktade teaterformer. Även Mia Malby undersöker teaterns pedagogiska och frigörande möjligheter, med stöd hos bland andra den franske teaterpedagogen och regissören Jacques Lecoq. Malby berättar om sitt arbete med att tillsammans med några gymnasieelever sätta upp pjäsen *Prayers for Bobby* och hur eleverna växte i denna gemensamma lärprocess. I ”Who Made Me Kill The Fish?” tar Michael Forsman och Carina Reich avstamp i en performanceföreställning av konstnärsduon Reich-Szyber, i vilken Reich ingår tillsammans med Bogdan Szyber. Med utgångspunkt i den föreställningen, och mer allmänt utifrån den konst-

närliga verksamhet som Reich-Szyber ägnat sig åt under tre decennier, reflekterar Forsman och Reich över kreativitet, *flow* och betydelsen av publik, irrationalitet och personligt engagemang.

I ”Äntligen gör vi något på riktigt!” skriver Britt-Marie Jansson Meyer om sitt arbete med ett EU-projekt kallat Legalpoli som bland annat gick ut på att låta barn och ungdomar göra interaktiva dataspel kring frågor om lagar och etik. Med teoretisk inspiration av Jacques Rancière analyserar Jonathan Rozenkrantz och Marta Mund två uppmärksammade filmer från det senaste decenniet, dramat *De andras liv* och den animerade dokumentären *Waltz with Bashir*. De båda författarna resonerar kring hur man kan arbeta med estetiska lärprocesser utifrån filmmediet och för en diskussion om utformningen av filmhandledning för lärare.

Utifrån det så kallade utvidgade textbegreppet lyfter Lena Ekenborn i sitt bidrag fram likheterna mellan film och skrift och visar hur man i ett ämne som rörlig bild kan låta eleverna arbeta med både deras egna och andras texter. Även Malin Lööw undersöker skrivandet som en estetisk lärprocess, med betoning på den reflekterande sidan i den kreativa skrivprocessen. Bidraget kan sägas vara en reflektion över reflektionen.

Slutligen följer två texter som behandlar estetiska lärprocesser i anslutning till musik och musikpedagogik. I ”Språkliga rum” skriver Anna-Carin Ahl om sina erfarenheter av att arbeta – med hennes egen formulering – som språklärare i musik, framför allt med barn i förskolan. I musikens språkliga rum, som är ett lekens och utforskandets rum, får barnen uppleva musik men också själva skapa och gestalta. Ett mer terapeutiskt perspektiv på estetiska lärprocesser lyfts avslutningsvis fram av Petra Werner. Hennes bidrag, ”Att befolka sina inre rum”, handlar om hur konst och framför allt musik kan användas inom specialpedagogik och psykiatri. Här framkommer verkligen musikens kraft. Liksom bildkonst, teater och litteratur kan musiken leda till omtumlande processer av både lärande och växande.

Innan erfarenheten

Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik

Jonna Hjertström Lappalainen

I sina undersökningar av tänkandet utgår John Dewey från människans *erfarenheter*. När han fokuserar på erfarenheten, i stället för till exempel känslor, medvetande eller kunskap, visar han att tänkandet, även om det förutsätter en avancerad abstraktionsförmåga, också är något rent kroppsligt som måste förstås som pågående i en enskild människa. I *Democracy and Education* (1916) och i *How We Think* (1910/1933) förklarar han tänkandets rörelser och utveckling genom att koppla dem till människans erfarande. Enligt Dewey är tänkande ursprungligen något tämligen primitivt som framkommer ur mänskliga beteenden och praktiker. I denna mening kan även djuren förstås som tänkande: när de söker mat eller en flyktväg prövar de sig fram tills de finner maten eller flyktvägen. Detta prövande är en första form av tänkande.[1] När man förstår tänkande på denna enkla nivå blir det tydligt att det är något som pågår i många mänskliga praktiker som vi inte brukar förknippa med tänkande.[2] Att sy kläder, hjälpa en sjuk människa, spela gitarr, hitta felet

---

[1] Eva Schwarz och jag har skrivit mer ingående om detta i ”Tänkandets gryning” i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011) liksom i ”Konsten att lära av erfarenheten” i Anders Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande* (Huddinge: Södertörns högskola), under utgivning.

[2] Enligt Dewey är det som Donald Schön beskriver som praktikerns aktivitet, reflektion i handling, en grundläggande mänsklig kapacitet. Människan

på en bil eller delta i en fotbollsmatch är alla praktiker som inrymmer tänkande. Enligt Dewey är det ett misstag att förstå sinnesintrycken enbart såsom tänkandets material. Det är inte så att sömmerskan, sjuksköterskan eller mekanikern först möter sinnesintryck och därefter reflekterar över dessa, till exempel trådens elasticitet, den sjukas uppsyn eller ljudet från motorn. Han betonar att sinnesintrycken redan från början är en del av tänkandet. De är inte endast fakta som förmedlas till hjärnan utan de är redskap som används för att göra något med ett visst syfte (skapa ett tåligt och välsytt klädesplagg, lindra lidandet eller upptäcka ett fel). I de nämnda böckerna presenterar Dewey övertygande en bild av tänkandet som uppstår redan i den ännu icke begreppsliggjorda eller medvetandegjorda erfarenheten.

I boken *Art as Experience* från 1934 fördjupar sig Dewey ännu mer i människans förspråkliga verksamheter och utvecklar ganska detaljerat hur en erfarenhet tar form. Här hävdar han att estetik och de sköna konsterna får sin mening ur det primitiva erfarandet och görandet. Han hävdar att varje erfarenhet är *estetisk*. I det följande ska jag försöka förklara vad Dewey menar med estetisk och utifrån detta argumentera för att estetiska lärprocesser utgör ett väsentligt inslag i lärandet.[3]

Distinktionen mellan erfarande och en erfarenhet

I *Art as Experience* upprättar Dewey en distinktion mellan *erfarande* och *en erfarenhet*.[4] Erfarande är ett pågående erfarande.

---

tänker redan i sina enklaste och vardagliga göromål. Vanligtvis har vi svårt att betrakta detta som ett tänkande eftersom det inte äger rum i språket.

[3] Ett annat sätt att hävda estetiska lärprocessers betydelse har gjorts av filosofen Patrick Parrish i hans avhandling från 2008, *Designing Compelling Learning Experiences*, där han visar hur Deweys framställning av en frågeställning i fem punkter i *Logic* kan förstås som korresponderande med en estetisk erfarenhet. Parrish hävdar alltså att en estetisk erfarenhet är en form av frågeställning, s. 28f. http://www.academia.edu/1141737/Designing_compelling_learning_experiences.

[4] Denna bok har orsakat en stor strid i Deweyforskningen. Sidney Hook och Richard Rorty vill tona ner betydelsen av boken och hävdar att Dewey där

Det kan liknas vid en ständig erfarenhetsström, jag är i rummet, sitter på stolen, skriver på datorn genom och i en ständig ström av erfarande av stolsitsen, golvet, ljuden från gatan, tangenterna. Det pågår oavsett om jag på något sätt förhåller mig till det eller inte. I kontrast till detta gör vi en erfarenhet när erfarandet når ett avslut eller en form av fullbordan. I *Art as Experience* exemplifierar han den enskilda erfarenheten med att avsluta ett arbete på ett tillfredsställande vis, att ett problem når sin lösning, ett spel genomförs eller en situation där ett mål mat, ett parti schack, läsandet av en bok avslutas. Poängen är att en erfarenhet kännetecknas av att erfarandet upphör, inte endast som ett *avbrott* utan som ett *avslut* eller ett uppfyllande.[5] En sådan erfarenhet är enligt Dewey både en helhet (*whole*) och en enhet (*unity*). Den är en helhet som är avgränsad i tid och rum genom att fullbordas, och en enhet som konstitueras av en kvalitet som präglar hela erfarenheten.[6] Jag ska säga mer om vad han menar med erfarenhet i relation till begreppen ”enhet” och ”helhet”, men först ska skillnaden mellan erfarande och en erfarenhet utvecklas vidare.

---

frångår sin empiristiska pragmatism. Thomas Alexander och Raymond D. Boisvert å sin sida intresserar sig för denna bok och säger att den klargör vissa metafysiska aspekter i Deweys filosofi. För en kort översikt av denna debatt se William M. Sheas recension av Thomas Alexanders *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature. The Horizons of Feeling* och Raymond D. Boisverts ”Dewey's Metaphysics”, *American Journal of Education*, vol. 98, nr 1 (nov., 1989), s. 83-88. Min avsikt är inte att fördjupa mig i den här debatten även om det kommer att framgå att jag inte vill avfärda Deweys ontologiska ansatser. Det går bra att använda Deweys insiktsfulla uttalanden om erfarenheter och lärandeprocesser utan att man därmed måste förskriva sig till pragmatismen eller fenomenologin.

[5] Utan att närmare gå in på frågan vill jag här nämna att denna förståelse av erfarenhet kan diskuteras, inte minst med tanke på konstverk. Det finns konstnärliga verk som bygger på idén om oavslutadhet och öppenhet, till exempel intresserade sig romantikerna för det ofullbordade och det oavslutade. Konstnären Marcel Duchamp sade om ett av sina mest kända verk, ”Bruden avklädd av sina ungkarlar, till och med”, att det var ”slutgiltigt ofullbordat”.

[6] John Dewey, *Art as Experience* (London: The Berkeley Publishing Group, 2005), s. 48, 38.

Dewey skriver att när vi talar om en erfarenhet vi gjort, då har erfarenheten redan blivit en intellektuell entitet. Erfarenheten i språket är något vi kan tänka på, jämföra med och referera till. Men det som gör att erfarenheten blir till denna enhet är inte endast av intellektuell art.[7] Det som Dewey vill komma åt är vad man kan kalla erfarenhetens mörka sida, den som ligger i det fördolda när vi närmar oss erfarenheten som det begrepp vi refererar till i språket. För att förstå vad han menar med en erfarenhet kan man se vad han menar inte är en erfarenhet. Han säger att om erfarandet bara flödar på, om vi inte har något intresse av att koppla ihop eller organisera intrycken så driver vi omkring fritt. I detta fall gör vi inte *en erfarenhet*, då erfar vi bara. Detta är endast ett erfarande där det ena följer på det andra men utan att vi fångar upp det och det leder inte vidare. Jag menar att detta erfarande som inte blir en erfarenhet skulle kunna liknas vid att titta ut genom ett tågfönster eller höra ljud precis innan sömnen infinner sig.

Ett annat exempel på när vi inte gör en erfarenhet kännetecknas av hinder, av stillestånd och av att intrycken endast kopplas samman mekaniskt. Dewey talar även om blind underkastelse under konventionen. Detta sätt att erfara utan att göra *en erfarenhet* är kanske svårare att förstå. Det hänger samman med att en erfarenhet för Dewey innehåller ett aktivt moment. Att erfara utan detta aktiva moment är enligt Dewey att jämföra med ett vegetativt tillstånd och kvalificerar inte till vad han menar med *att göra en erfarenhet.* Detta likställer han även med oestetisk erfarenhet, vilket kommer att beröras ytterligare i avsnittet om det passiva och det aktiva i erfarenheten.[8]

När Dewey vill belysa vad han menar med den enskilda erfarenhetens fullbordande utgår han från tänkandet. Även tänkande är en form av erfarenhet. Tänkandets erfarenheter består i att vi når eller drar slutsatser. När vi i efterhand talar om dessa erfarenheter utgår vi oftast från att vi i själva slutsatsögonblicket

[7] Dewey, *Art as Experience*, s. 38.
[8] Dewey, *Art as Experience*, s. 41f.

befattade oss med färdiga och oberoende premisser som ledde till uppkomsten av en slutsats. Detta är en beskrivning av ett formaliserat tänkande. Vanligtvis är det dock inte så vi tänker, utan i de flesta situationer av tänkande framträder premisserna först när slutsatsen blir manifest. Konklusionen är inte ett separat och oberoende föremål; ”den är fullbordandet av ett moment”.[9] Enligt Dewey är det just själva fullbordandet som utgör erfarenhetens estetiska struktur. Det gäller för alla erfarenheter, fullbordandet gör varje enskild erfarenhet estetisk. Han skriver: ”Eftersom erfarenheten är fullbordandet av en organism i dess strävanden och framgångar i världen av ting, är den konstens frö”.[10] Att något är en erfarenhet betyder att det har en estetisk kvalitet.[11] Det estetiska utgörs av både helheten och enheten, av både fullbordandet och enhetliggörandet i ett specifikt liv.

Den estetiska erfarenheten: helhet och enhet

Enligt Dewey är alltså varje erfarenhet estetisk, och med det menar han att varje erfarenhet väsentligen konstitueras av att den utgör en helhet och en enhet. *Helhet* betyder att delarna bildar en gemenskap. Helheten är något som gör att vi gemensamt kan uppfatta erfarenheten som en avgränsad entitet: den kvällen hemma hos vår gemensamma vän, den bilfärden, den måltiden. Dewey skriver att erfarenheten blir en helhet genom att den erfars som avslutad. Erfarenheten blir en helhet när den fullbordas. Genom att tala om helhet sätter han erfarenheten i relation till en omvärld, det är något som avgränsar sig gentemot den övriga världen av ting, men inte endast genom att avskilja sig i rummet eller tiden utan också genom att inta en viss plats i rummet.

Enheten utgörs av att alla delarna genomsyras av en gemensam egenskap. Dewey säger att en erfarenhet har sin enhet genom en enskild kvalitet som genomtränger hela erfarenheten

[9] Dewey, *Art as Experience*, s. 39.
[10] Dewey, *Art as Experience*, s. 18f.
[11] Dewey, *Art as Experience*, s. 42.

trots dess skilda delar. Erfarenheten av en storm kan bestå i att man ser träd som välts omkull, vind som piskar mot kinden och ha svårt att förflytta sig eller stå rakt. I relation till erfarenheten är det den egenskap som gör det till denna erfarenhet, till min erfarenhet: erfarenheten av denna storm, den måltiden i Paris, den kvällen hemma hos min vän. Enheten kan också sägas vara det subjektiva momentet i erfarenheten. Den som genomsyrar erfarenhetens alla delar är något som omedelbart kan förnimmas. I denna mening är det estetiska något sinnligt.

Genom att tala om erfarenheten som både en helhet och en enhet kan han få ihop sin syn på det estetiska som både pragmatiskt springande ur det praktiska livet och det som gör att ett verk får en viss verkshöjd eller en viss estetisk kvalitet. Jag vill nu försöka förtydliga detta genom att visa hur den enskilda erfarenheten förstås i termer av både helhet och enhet.

Det är i en förståelse av människan som väsentligen i relation till sin omgivning man ska sätta hans idé om erfarenhetens helhet genom fullbordande. Erfarenhetens fullbordan är estetisk i förhållande till omgivningen. Det finns ett moment av tillfredsställelse över en återupprättad harmoni men nu transformerad till en högre nivå. Erfarenhetens fullbordan är återställandet av en ordning efter en period av spänning. Dewey skriver:

> Själva erfarenheten har en tillfredsställande känslomässig kvalitet på grund av att den besitter ett inre införlivande och en fullbordan som uppnåtts genom ordnad och organiserad rörelse. [12]

Erfarenhetens avslutning i en fullbordan kan beskrivas som en ordnad och organiserad rörelse som är tillfredsställande. En betydelsebärande tanke i det här resonemanget är att människan står i ständig interaktion med sin omgivning. Hon lever i ett ständigt justerande i relation till omgivningen. Livet består av faser där organismen på grund av behov och impulser faller ur och i en harmoni med omgivningen. Dewey talar om en rytm.

[12] Dewey, *Art as Experience*, s. 39f.

En organism lever i en omgivning som till viss del är gynnsam men som också utsätter organismen för vissa utmaningar eller påfrestningar. Dessa påfrestningar är också något som får organismen att utvecklas. Enligt Dewey utgörs livet av denna rytm av spänning och harmoni. Om gapet mellan organism och omgivning blir för stort, dör varelsen. Om varelsens verksamhet inte förbättras av omgivningens utmaningar, är den endast livsuppehållande. Den mänskliga existensen kännetecknas enligt Dewey inte bara av rytmen mellan harmoni och spänning utan dessutom av att *bli medveten* om denna spänning. Ur disharmonin uppstår reflektion. Dewey skriver: ”Önskan att återställa enigheten med omgivningen omvandlar rena känslor till ett engagemang i föremål som möjligheter att återupprätta harmonin”.[13] Människan är inte bara ett kreatur som vill upprätthålla liv. Disharmoni med omgivningen kanske oftast förstås som brist på mat eller andra akuta hot mot individens överlevnad. Men livets rytm kan rubbas lika dramatiskt av händelser som inte på samma sätt hotar överlevnaden men som ändå formar det fortsatta livet på ett sätt som kan karakteriseras som disharmoni; ett favoritgömställe eller ett älskat hus som förstörts, förlusten av en nära vän. Gemensamt för sådana situationer är att i dessa omvandlas känslor till ett engagemang i ett föremål, ett nytt hus, en ny familj etcetera. Det är i detta engagemang inte endast fråga om överlevnad utan också om att framställa andra aspekter såsom välbehag. Det är i sökandet efter återställandet av balansen efter tillstånd av spänning och disharmoni som Dewey hittar konstens frö. Denna strävan kan förstås som en grundläggande aspekt i människans befattande med det estetiska. Det är i och med denna fullbordan som det skapas en enhet i erfarenheten, det vill säga den kvalitet som genomsyrar erfarenhetens alla delar. Den kvalitet som genomsyrar erfarenhetens alla delar är vare sig emotionell, praktisk eller intellektuell, den är alltihop. Erfarenheten har ”en tillfredsställande känslomässig kvalitet” och denna är estetisk. Det är denna erfarenhetens ”tillfredsstäl-

[13] Dewey, *Art as Experience*, s. 14.

lande känslomässiga kvalitet" som han är ute efter när han säger att erfarenheten är en kvalitet som kan erfaras men samtidigt något som karakteriseras av en fullbordan. Det estetiska ligger också i produktionen eller engagemanget med tanke på vem som ska beröras av det konstnärliga objektet. Det är framställt för att skapa välbehag.[14]

Det är en lika viktig del att han förstår erfarenheten inplacerad i interaktion med en omgivning, som en erfarenhet av självtillräcklighet genom fullbordan. Det är dessa två samverkande aspekter som vi måste koppla samman. För att förstå det estetiska måste vi se dels den subjektiva estetiska strävan som finns i varje arbetsprocess och den tillfredsställelse som människan upplever i det vardagligas fullgöranden: glädjen hos sömmerskan, sjuksköterskan, den som påtar bland sina plantor eller hos mekanikern som går upp i sitt arbete. Dels det objektiva momentet av att det konstnärliga objektet har en viss effekt på de människor som möter det. För att förstå vad som utgör det estetiska är känslan av tillfredsställelse i verkets fullbordan lika avgörande som slutproduktens eftersträvade effekt.

Deweys estetik

Det är en sak att anse att Dewey med sin psykologiska förståelse av en erfarenhets konstitution säger något intressant om estetik, en annan att betrakta hans utläggningar som en uttömmande beskrivning av det estetiska. Redan 1964 skriver D. W. Gotshalk att Dewey har en alltför begränsad syn på estetisk erfarenhet och framhåller att han räknar bort de saker som inte nödvändigtvis leder till en varseblivning som präglas av välbehag eller fullbordande som om dessa inte skulle vara en del av det estetiskas område. Det betyder att han inte kan redogöra för det fragmentariska, det förvridna och det fula.[15] Någots estetiska värde hand-

[14] Just på denna punkt har Dewey med rätta kritiserats, vilket jag kommer att beröra.

[15] Dewey skrev denna bok under den första hälften av förra seklet, innan massproduktionen hade tagit fart, dessutom skrev han ganska egensinnigt

lar idag inte främst om det behagfulla eller det vackra. Ett estetiskt värde kan innehålla andra emotionella värden och betydelser, såsom det groteska, det skräckinjagande och det disharmoniska. Till exempel kan man tänka sig att konstverk såsom Andres Serranos ”Piss Christ” från 1989 eller Anna Odells verk om psykiatrin i Sverige från 2009 präglas av främst andra estetiska värden än skönhet.[16]

Även utan att ge sig in på diskussionen om hur man bestämmer vad som utgör det estetiska i ett konstnärligt verk, och vad som inte gör det, kan Deweys syn på det estetiska som enheten och helheten i en erfarenhet vara av intresse. Genom att lyfta fram den estetiska aspekten i relation till en process, kan han peka ut ett moment i erfarenheten som inte kan fångas av tänkandet enbart utan något som också måste förstås sinnligt. Det är också värt att betona att han lyckas fånga upp det estetiska som kopplat till tillverkningsprocessen; inte till den enskilda konstnären eller en till en viss epok utan till något universellt som handlar om att vara människa och att vilja beröra andra och bli berörd. Dewey skriver i bokens inledning att i varje mänsklig hantverkares utvecklingsarbete så finns det inte bara en vilja till effektivitet utan även till skönhet. Krukmakaren vill inte endast skapa hållfasta, rymliga eller praktiska krukor. Hon eller han vill också att de ska vara tilltalande. Vad som faktiskt är tilltalande varierar mellan epoker, kulturer och individer, men Dewey betonar samtidigt någonting fundamentalt grundläggande mänskligt som är en väsentlig del i vad som utgör det estetiska. Varje

och utan att uttryckligen positionera sig i samtidens estetikdebatt. Detta leder till att diskussionen i *Art as Experience,* som D. W. Gotshalk uttrycker det träffande, framstår som ”en märklig blandning av det upplysande och det förvirrande”, av självklarheter och esoteriska förvrängningar. D. W. Gotshalk, ”On Deweys Aesthetics”, *Journals of Aesthetics and Art Criticism*, nr 23, 1964, s. 131-138.

[16] Gotshalk är inte bara kritisk, han hävdar också att Dewey var nytänkande. Han tar upp tanken på konstverkets krav på betraktaren, att konst*verk* handlar om den effekt som uppstår i publiken och säger att det är en märklig och okonventionell syn på konst. Det stämmer att denna tanke är ny 1964, men idag, femtio år senare, är den snarare legio.

mänsklig process har alltid redan också en estetisk dimension djupt liggande i det praktiska livet. Denna djupare liggande betydelse av estetik är något som gör att det estetiska är möjligt att dela och känna igen bortom det begreppsliggjorda och kulturellt bestämda.

Dewey skriver i inledningskapitlet till *Art as Experience* att förståelsen av estetik har villat bort sig i en strävan att förstå estetiskt värde som en gudomlig och mystisk aura kring konstföremål. Han kritiserar sin samtids estetik för att ha förirrat sig in i ett sökande efter hur man tillskriver döda konstobjekt lokaliserade i ödsliga och prestigefyllda konstinstitutioner ett estetiskt värde. Frågan om det estetiska har blivit kidnappad av den estetiska teorin och behandlas därmed som en fråga för intellektet och för det abstrakta tänkandet. Det är som om det estetiska har blivit gåtfullt, något som besjälar objekten. Dewey menar att vi i stället, som sagt, måste förstå det estetiska genom att koppla samman den estetiska erfarenheten med den vardagliga erfarenheten.

Det passiva och det aktiva momentet

Det är en genomgående tanke i Deweys förståelse av människan att en erfarenhet består av både ett aktivt och ett passivt moment. Det är också i och med upprättandet av denna distinktion i den enskilda erfarenheten som han konkret kan visa hur estetiska frågor letar sig in i kunskapens och tänkandets djupaste lager. I *Art as Experience* skriver han att förnimmandet består av att aktivt göra något (*doing*) och att passivt motta eller genomlida någonting (*undergoing*). Han skriver: ”Sambandet mellan vad som görs och vad som genomlids gör att förnimmandet omedelbart upplever tingen som antingen hörande samman eller som disharmoniska, som förstärkande eller som störande.”[17]

Detta betyder, vilket jag redan har varit inne på, att det förnimmande som föregår bildandet av en erfarenhet inte ska förstås som ren passivitet. Dewey menar att det är en process som

[17] Dewey, *Art as Experience*, s. 52.

består av responderande handlingar som rör sig mot ett fullbordande.[18] Ett förnimmande är alltså inte bara ett öppnande av sinnena utan dessutom ett integrerande av det erfarna som är med och formar det som blir en erfarenhet. Om detta aktiva moment av responderande handlingar saknas så förnimmer vi inte, då känner vi endast igen något. Att inte förnimma utan känna igen beskriver Dewey som att ”falla tillbaka på en stereotyp, eller på ett i förväg utformat schema”. En människa som gör en erfarenhet *skapar* alltså en erfarenhet.[19] Skillnaden mellan igenkänning och erfarenhet visar sig tydligast i estetiska erfarenheter. I upplevandet av konstnärliga verk talar vi ofta om att tolka verket. I betraktandet av ett konstverk, läsandet av en bok, lyssnandet av ett musikstycke kan vår tolkning ibland vara nödvändig för att öppna verket och ibland kan en tolkning öppna verket i nya riktningar. Ordet tolkning implicerar att lyssnaren eller betraktaren aktivt tillför något. Detta aktiva moment är enligt Dewey dock inte förbehållet endast estetiska objekt eller vad vi kallar estetiska upplevelser. Enligt honom finns det ett visst moment av aktivitet i varje erfarenhet värd namnet. Det är denna aktiva aspekt i människans icke-diskursiva relation till omgivningen som Dewey vill uppmärksamma. Vi ska inte begränsa oss genom att förstå människan som aktiv enbart utifrån hennes intellektuella kapaciteter.

Dewey menar alltså att människan är aktiv och tänkande redan i sina mest elementära handlingar och *uttryck*. Ett spädbarn gråter för ett inre behov. Uttrycket är omedelbart, det finns inte något inre tillstånd att ge utlopp för. Men gråten sker i en omgivning där det tas emot och ges mening. När barnet mognar lär det sig förknippa olika saker med olika beteenden. Gråt och leenden ger uppmärksamhet av olika slag. Barnet blir medvetet om en mening kring vad det gör. Dewey skriver:

---

[18] Dewey, *Art as Experience*, s. 54.
[19] Dewey, *Art as Experience*, s. 56.

> En aktivitet som tidigare var ”naturlig” – spontan och oavsiktlig – omvandlas eftersom den genomförs som ett medel för en medveten konsekvens. Sådana transformationer kännetecknar varje konstnärlig handling.[20]

Dewey pekar på att barnets uttryck, som till en början var en spontan yttring, nu förändras genom att barnet kan koppla det till en önskad konsekvens. Uttrycket formas med en viss riktning mot en önskad konsekvens. Det uppstår en dubbelhet; vi får en handling och ett syfte. I varje uttryck finns det något som uttrycks, men det är inte bara något som uttrycks utan det är någon som uttrycker. Det finns en aktivitet som är med och styr uttryckets utformning. Detta kan förstås som inledningen till möjlig förställning och manipulation. Men den är inte endast detta. Poängen är att det primitiva uttrycket blir mer sofistikerat. Vi ler mot våra vänner och tar dem i handen som ett socialt beteende men det är också genuina uttryck för vad vi känner. Van Meter Ames påpekar att när man vill förstå Deweys betoning av känslan i förståelsen av det estetiska måste man se att känslor inte bara är något som antingen släpps ut eller inte. Känslor är tvärtom något som bearbetas genom att det får uttryck. Van Meter Ames betonar också att uttryckandet av en känsla innebär att intressera sig för den och på så vis även forma den. Det som intresserar Dewey är inte främst känslor som uttryck för primitiva impulser eller spänningar utan som uttryck för en mänsklig interaktion med omvärlden. Det är också denna interaktion som ofta fokuseras i skapandet av konst.[21]

Det aktiva momentet gör att det finns ett skapande moment i varje känslomässigt uttryck, och det är detta skapande moment som ger mening. Det konstnärliga uttrycket visar detta i all sin tydlighet. Här kan man ju tänka på de verk som vi gärna kopplar samman med emotionella tillstånd i sina skapares liv, till exempel Antonín Dvořáks *Stabat Mater* som skrevs i sorgen över hans

[20] Dewey, *Art as Experience*, s. 65.

[21] Van Meter Ames, ”John Dewey as Aesthetician”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 12, nr 2 (dec., 1953), s. 150.

förlorade barn. Här utgör uttryckets sublimering en betydelsefull del i uttrycket och därmed kan tillkomstprocessens betydelse göras tydlig vid sidan om det lika viktiga intenderade slutresultatet.

Dubbelheten i framställandet av ett estetiskt verk förstår Dewey som ett tydligt exempel på dubbelheten i varje erfarenhet. Att göra en erfarenhet innebär ett aktivt och ett passivt moment. Det aktiva sinnliga momentet är en levande och meningsgivande faktor som finns genomgående i människans handlingar.

Att medvetandegöra erfarenhetens tillblivelse

I det föregående visades Deweys syn på varseblivningens roll i den enskilda erfarenheten. Varseblivningen är inte ett passivt moment där människor endast passivt tar emot intryck, utan den innebär också ett kreativt moment i formandet av den enskilda erfarenheten. Enligt Dewey är jag redan i erfarandet ett subjekt som deltar i formandet av erfarenheten.

Vad får denna syn på varseblivning för konsekvenser om man tittar på den konkret i förhållande till ett exempel. Om jag som lärare, utifrån ett antal upprättade betygskriterier, rättvist ska ta ställning till huruvida en studentuppsats ska få betyget godkänt eller väl godkänt så bör mina känslor för studenten inte vara med i avgörandet. Tanken är att om jag vill göra ett riktigt beslut i enlighet med kriterierna så ska jag basera det på tänkande, kunskap och yrkeskompetens. För att kunna fokusera på relevanta fakta och kriterier och utifrån dessa göra en neutral bedömning måste jag sätta mig över mina känslor. Här är tanken att emotionella aspekter för mig bort från de generellt formulerade kriterierna och i stället bygger betygssättningen på personliga uppfattningar och känslor.

De emotionella aspekterna i erfarenhetens bildande är inte desamma som de emotionella aspekterna i beslutsfattandet. Dewey vill inte åsidosätta generellt formulerade kriterier för personliga idiosynkrasier. Snarare tvärtom, för att läraren ska kunna säkerställa sin neutralitet måste hon eller han först beakta vilka emotionella aspekter som formade erfarenheten av studentens

prestationer. Poängen är att den akt av bedömning som ska vara neutral, saklig och utgå från generellt formulerade kriterier inte alltid är det.

Vad innebär då läsupplevelsen av en studentuppsats om man förstår den som en erfarenhet i Deweys termer? Helheten i den erfarenhet som utgörs av läsandet av uppsatsen bestäms genom läsningens avgränsning i tid och rum. Den utgörs av den tid läraren lägger ner på att läsa innan han eller hon är nöjd; uppsatsläsningens fullbordan. Enheten i läserfarenheten utgörs av det särdrag som genomsyrar läserfarenhetens alla delar. Läsningen kanske var besvärlig, njutbar eller irriterande. Om läserfarenheten förstås på detta sätt framgår tydligt att den inte utgör ett neutralt material utifrån vilket läraren ska göra en bedömning av författarens prestation. I läsningen är läraren redan medskapande i det som blir lärarens erfarenhet eller uppfattning av uppsatsen. Om hon är medskapande i denna erfarenhet blir det också intressant att medvetandegöra på vilket sätt. Dewey kan därmed visa på vilket sätt läserfarenhetens tillblivelse är intressant. Om läraren har vissa känslor vid läsandet som formar hennes erfarenhet, så är dessa känslor relevanta. Detta är många lärare medvetna om. Idag finns det en stor medvetenhet om hur lärares bedömningar påverkas av språkbruk, kön, igenkänning. Utifrån Dewey kan denna interkulturella medvetenhet utökas till att uppmärksamma frågan om stil.

Om studentuppsatsen har en studentikos och pratig ton som läraren upplever som irriterande så kommer hans eller hennes erfarenhet vara att det är en pratig uppsats. Det kan också hända att denna pratighet tolkas som ett uttryck för svårigheter att fokusera och argumentera koncist och sakligt. Här kan därmed lärarens estetiska motvilja nästan osynligt träda in i betygskriteriernas terminologi. Men om läraren är medveten om motviljan så kan denne också i viss mån motverka att den påverkar bedömningen. Det avgörande är alltså att läraren inte uppfattar sin läsning som neutral eller endast ett passivt percipierande.

Det estetiska värdet i pratigheten blir tydligt om man ser på vissa akademiska texter skrivna under 1800- eller tidigt 1900-tal. En del av dessa texter framstår idag som förvånansvärt pratiga. Därav verkar det vanskligt att dra slutsatsen att författarna har svårigheter att fokusera och argumentera konsekvent. Även om jag vid läsningen av Søren Kierkegaard, på samma sätt som vid läsningen av vissa studentuppsatser, drabbas av irritation eller rastlöshet och tänker att han är pratig och studentikos, så leder inte detta till att jag tolkar detta som ett uttryck för oförmåga att argumentera sakligt och koncist. I läsningen av Kierkegaard är jag snarare benägen att ifrågasätta min egen läsning och i tilltro till hans kapacitet vara mån om att sätta mig över stilistiska kännetecken såsom pratighet för att söka kärnan. Jag kan också ha överseende med pratigheten för att den är del av en estetik och vissa formuleringar, till exempel långa raljerande kommentarer om Hegel, möjliggörs och fulländas just i denna stil. Detta kan jag uppfatta och samtidigt tänka att jag föredrar till exempel Platons eller Gilles Deleuzes stil. Men om det är en studentuppsats är jag inte lika snabb att känna tilltro till uppsatsens förmåga att kommunicera och använda stilen till att göra vissa poänger. I detta fall är det tydligt att medvetandegörandet av erfarenhetens tillblivelse och min däri aktiva roll kan vara av betydelse i en strävan att rättvist kunna bedöma en uppsats utifrån betygskriterier.[22]

Betydelsen av estetiska lärprocesser

Utifrån Dewey kan man argumentera för att även de estetiska och sinnliga aspekterna utgör en väsentlig del i kunskap, bildning och profession. Om det är fallet så finns det en poäng med

[22] Jag vill här bara nämna att offentligt formulerade betygskriterier är en form av bedömning bland andra. Det är inte så att bedömningar alltid måste bygga på offentligt formulerade kriterier för att vara rättvisa eller giltiga. Under vissa epoker och i vissa lärandesituationer har lärarens eller mästarens bedömning varit av betydelse utan att denna formulerats i offentliga kriterier. I sådana fall kan läraren mycket väl medvetet betrakta sina känslor som en väsentlig del av den slutgiltiga bedömningen.

att medvetandegöra dessa estetiska och emotionella aspekter samt vilken roll de spelar. När Dewey så tydligt mejslar fram den aspekt där det sinnliga och estetiska spelar in blir det möjligt att på ett konkret sätt visa var estetiska lärprocesser kan vara ett sätt att höja medvetenheten om de emotionella aspekterna i formandet av erfarenheten.

Jag vill belysa detta ytterligare genom att diskutera ännu ett exempel. I bidraget ”Alltid redan en aktivitet. Åskådarskap och estetiska lärprocesser” längre fram i denna antologi betonar Jonathan Rozenkrantz och Marta Mund vikten av att diskutera den egna upplevelsen. De kritiserar Svenska filminstitutets filmhandledning till den animerade dokumentärfilmen *Waltz with Bashir*. De kritiserar bland annat att filmhandledningen för att, i stället för att bjuda in till och problematisera själva frågan om hur en animerad film kan vara dokumentär, sluta denna fråga genom att inledningsvis, utan teoretisk förankring, helt enkelt bara hävda att *Waltz with Bashir* är dokumentär. Rozenkrantz och Mund lyfter fram att det finns flera ingångar till frågan huruvida filmen är dokumentär och att dessa borde dryftas i handledningen. De skriver att de frågor som handledningen missar är just frågorna kring den egna upplevelsen. En diskussion om denna skulle öka djupet i de teoretiska diskussionerna genom att tematisera på vilket sätt filmen (och dess uttryck) påverkar mig som åskådare. Detta skulle enligt författarna även öppna upp för möjligheten att diskutera de egna positioneringarna gentemot andra individers och gruppers positioneringar.

Rozenkrantz och Mund hävdar vikten av att reflektera över vilka upplevelser som olika filmtekniker framkallar. De efterfrågar med andra ord ett medvetandegörande av det sinnligas betydelse. Genom att diskutera uppfattningen kommer man också in på frågor om vad som skapar dessa uppfattningar, till exempel vad det betyder att animera bilderna i en dokumentärfilm, eller hur man som tittare uppfattar kontrasterande framställningssätt. Detta sätt att reflektera över den egna uppfattningen utifrån estetiska riktmärken kan skapa en medvetenhet om hur olika

estetiska uttryck och former påverkar betraktare. Rozenkrantz och Munds kritik av filminstitutets handledning pekar på just dennas oförmåga att se de estetiska lärprocessernas möjlighet att lyfta upp och medvetandegöra erfarenheternas formande.

Dewey skriver att både konstnären och vetenskapsmannen är intressanta att studera i relation till erfarenhetens uppkomst eftersom båda dessa yrkesgrupper intresserar sig för svårigheter och motsättningar. Vetenskapsmannens huvudsakliga intresse är att *lösa* problem. Konstnären däremot är intresserad av motstånd och spänning i sin jakt på de *tillstånd där lösningen uppkommer och blir till*. Medan vetenskapsmannen vill befatta sig med motståndets övervinnande och lösning, finns det hos konstnären en vilja att stanna kvar i problemen för att förstå dem och se vad de säger oss. Detta är just det tillvägagångssätt som Rozenkrantz och Mund förespråkar, de vill uppehålla sig vid motsättningarna och svårigheterna för att se vad som där framträder. De vill att åskådaren formulerar sin egen uppfattning eller erfarenhet i kontrast till hur motsättningarna framträder i verket. Motsättningarna markerar de tillfällen där människor drivs till kreativitet. Motsättningen frågar efter den plats där det aktiva momentet i erfarenheten framtvingas, det moment som, enligt Dewey, gör erfarenheten estetisk. Det är genom att bearbeta sin egen uppfattning kring motsättningarna som man kan medvetandegöra filmerfarenhetens *enhet*. Det är genom reflektionen över dessa som den kvalitet som genomsyrar filmerfarenhetens alla delar och bildar dess enhet som studenten eller filmtittaren kan bli medveten om sin egen estetiska erfarenhet av filmen. Att utgå från Svenska filminstitutets handledning och prompt bara hävda att *Waltz with Bashir* är en dokumentär skulle vara just att uppmana studenterna att inte erfara utan endast känna igen. Det som Rozenkrantz och Mund i stället vill göra är att plocka upp momenten av motstånd för att fånga erfarenhetens kreativitet, dess estetiska moment. De visar därmed övertygande fram vikten av en kompetens i estetiska lärprocesser. Om denna saknas riskerar filmen att inte tillföra något som

inte lika gärna hade kunnat presenteras i en föreläsning eller en lärobok. De ”fyrkantiga” frågorna i handledningen, som troligen är orienterade utifrån ett mer vetenskapligt synsätt, kan inte dröja sig kvar i situationen av motsättningar. Detta synsätt kan inte komma bortom det diskursiva och kan därför inte befatta sig med det som Dewey kallar det estetiska. Rozenkrantz och Mund exemplifierar hur bristen på estetisk kompetens leder till en oförmåga att komma åt den enskilda människans roll för att i stället hamna i en auktoritärt befästande av rådande uppfattningar.

Under andra epoker har estetiska sidor i bildningsprocessen fått större uppmärksamhet och tillskrivits större betydelse än det har i dagens utbildningssystem. I *Art as Experience* visar Dewey att estetiska aspekter utgör en väsentlig del i hur kunskap och färdigheter tar form i en människa, samt att medvetandegörandet av det estetiskas inverkan skapar en djupare självmedvetenhet vilket är viktigt framför allt i de utbildningar som riktar sig mot mellanmänskliga yrken. Dewey visar också konkret *var* i tänkande och lärandeprocesserna de estetiska momenten spelar en avgörande roll, och alltså på vilket sätt dessa skulle kunna uppmärksammas i utbildning och bildning. Att låta estetiska lärprocesser utgöra en integrerad del i undervisningen skulle vara ett sätt att medvetandegöra och träna upp estetiskt tänkande och estetiska färdigheter.

Behovet av en estetisk medvetenhet är idag aktualiserat på ett nytt sätt. Människan i Västvärlden möter så många meddelanden, uppmaningar och information i olika typer av medier i alla möjliga miljöer att förmågan att se det estetiskas betydelse i formandet av de egna erfarenheterna tycks mer relevant än någonsin; i synnerhet om man betänker att många av de svårigheter som uppstår i det alltmer vindlande medielandskapet, såsom användarvänlighet, överskådlighet, saklighet i stor utsträckning har utformats och bearbetats av aktörer med huvudsakligen ekonomiska intressen.

Essäskrivande som utforskning

Lotte Alsterdal

> Plötsligt hördes några lätta slag på rutan och utan att vänta klev Tooticki in på verandan och ruskade vattnet av regnrocken. Sen höll hon upp dörren och lockade ut i regnet: Kom, kom. Vem har du med dig? frågade Mumintrollet. Det är Ninni, sa Tooticki. Ungen heter Ninni. Hon höll fortfarande upp dörren och väntade. Ingen kom. Nåja, sa Tooticki och ryckte på axlarna. Hon kan ju hålla sig där ute om hon är blyg. Men blir hon inte våt, frågade Mumintrollets mamma. Jag vet inte om det gör så mycket när man är osynlig, svarade Tooticki och kom fram och satte sig.[1]

Förskollärarstudenten Tuija Pienimäki citerar Tove Janssons novell om barnet Ninni, som har blivit osynlig efter att ha utsatts för ironi av en tant. Tove Jansson fångar osynlighetens uttryck och visar hur olika figurer i Mumindalen förhåller sig till det osynliga barnet. Genom muminmammans omsorg och bemötande blir Ninni allt mera synlig. Tuija är orolig för Linus, tre år, som hon ser tystna hos dem på förskolan och inte ta för sig. Hon lägger sin påbörjade text där hon berättar om sina möten med Linus bredvid olika utsnitt ur Janssons novell. Den skönlitterära berättelsen fungerar som jämförelse och språngbräda in i hennes upplevelse och därmed också in i hennes text. Janssons novell uppmärksammar henne på aspekter av osynlighet som hon känner igen, men inte på egen hand kan sätta fingret på.

Tuija oroas av att hon ibland glömmer, eller inte hinner vänta in Linus när andra barn i den stora barngruppen pockar på

[1] Tove Jansson, *Det osynliga barnet och andra berättelser* (Stockholm: Rabén & Sjögren, 1962), s. 101-102, samt Tuija Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, examensarbete, Interkulturell lärarutbildning mot förskola, kombinationsutbildning (Södertörns högskola, 2012), s. 6-7.

uppmärksamhet. Hon frågar sig om hon, utifrån sin vetskap om hur svårt tillbakadragna barn har att få utrymme i förskolan, börjat sträva efter att göra om Linus till något annat än det han är. Det är i så fall inte vad hon egentligen vill. Ytterligare en fråga som skaver är om hon under sitt yrkesliv tränats till att särskilt uppmärksamma utåtagerande barn för att behålla kontrollen och skapa lugn i barngruppen.

Jag föreslår att hon ska gå vidare genom att läsa arbeten av filosofen Michel Foucault om makt och normalitet. Det blir en annan slags läsning som inte ger samma omedelbara igenkännande som Tove Janssons text. Först vill hon lägga den ifrån sig, men när hon läser om igen ser hon att det finns något där som skakar om henne, som hon prövar att formulera i sin text. Genom Foucaults ganska otillgängliga filosofiska arbeten får hon hjälp att förstå den makt hon har över Linus och den makt förskolesystemet och skolpolitiken har över henne själv. Hon vässar sina ursprungliga frågor och skriver: Vilken roll har förskolestrukturen i skapandet av de tysta barnen? Hur kommer det sig att vissa barn uppmärksammas mer än andra? Vilka maktstrukturer kan upptäckas i vårt arbete med barnen? Varför oroas vi pedagoger av Linus tillbakadragenhet?

Sammanhanget är en förskollärarutbildning för yrkesverksamma barnskötare vid Södertörns högskola där jag undervisar. Studenterna arbetar med en särskild form av essäskrivande som har prövats ut på vår högskola vid Centrum för praktisk kunskap. Syftet är att studenter med yrkeserfarenhet ska få tag i sina erfarenheter och göra dem tillgängliga för reflektion.[2] Förskollärarstudenterna skriver flera texter i essäform under sin utbildning. De flesta skriver också sitt examensarbete som vad vi kallar för en erfarenhetsbaserad essä. Uppgiften är alltid att börja med en gestaltad berättelse om en eller flera egenupplevda handlings-

[2] Förskollärarutbildningen i fråga vänder sig till yrkesverksamma barnskötare. Det krävs tre års yrkeserfarenhet för att bli antagen, men många har arbetat betydligt längre. Studenterna har under tre års tid undervisning på högskolan en dag i veckan och arbetar för övrigt vidare på sin förskola.

situationer som sedan undersöks och utvecklas vidare till en essä. Det är fråga om processkrivandet där studenten växlar mellan att skriva, läsa och undersöka texten tillsammans med kurskamrater och lärare på skrivseminarier. Efter varje seminarium arbetar studenten vidare med sin text för att sedan återkomma med en utvecklad version vid nästkommande sammankomst.

En essä av det här slaget består av tre delar: berättelsen om en svårbedömd handlingssituation, egna tankar och frågor till den, samt perspektiv utifrån som förhåller sig till det egenupplevda. Studenternas essäskrivande är en lärprocess i sig, men ska samtidigt leda till en färdig essä som ska examineras. Det senare får ibland konsekvensen att vi lärare, liksom studenterna, fokuserar på det färdiga resultatet. Detta gäller framför allt examensarbeten, medan skrivandet under andra delkurser tar sig lite friare och mer lekfulla former. I det här bidraget ska jag dock inte rikta blicken mot den färdiga essän så mycket som mot den lärprocess det innebär att arbeta med den. Mina lärarerfarenheter och framför allt studenten Tuijas skrivande ska tjäna som exempel. Skrivandet har fler dimensioner som rör lärande, men jag kommer i det här sammanhanget särskilt att fokusera på vad jag ser som estetiska lärprocesser.

Meningen med den skrivprocess jag ska berätta om är inte att röra sig bort från den egenupplevda händelsen mot högre abstraktionsnivåer. De handlingssituationer som Tuija undersöker ses inte som ett exempel på hur makt utövas på förskolan, som sedan fyllt sin funktion och lämnas som förbrukat. Avsikten är snarare att måla en bild med fler och allt finare penseldrag med studentens berättelse i centrum.

Min erfarenhet är att tankarna lyfter när vi lyckas få egenupplevda händelser, fantasifullt tänkande och andra tänkares arbeten att mötas och kontrasteras mot varandra. Den estetiska lärprocessen ser jag i växlingar mellan att berätta och reflektera, i att gestalta en berättelse och arbeta med en komposition av olika perspektiv och med en fantasi som gör att vi hittar oväntade infallsvinklar. En sådan komposition inbjuder liksom ett konst-

verk till olika tolkningar, sällan till en upplösning av dilemmat. Det är en aktivitet som rymmer både gestaltande och problematiserande förhållningssätt, och tänjer gränserna mellan praktik, konstnärlighet och vetenskap.

Varför arbetar vi med essäskrivande i det här sammanhanget? Praktisk kunskap är kunnande som gör att vi kan handla klokt, eller med andra ord handla på det sätt en situation kräver. Det är dock ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra. Detta eftersom omständigheterna skiftar och konsekvenserna av en handling sällan går att överblicka. Det är först efter en handling som det visar sig om det vi gjorde blev bra eller inte. Vi kan skaka av oss ett misslyckande, lämna det bakom oss och gå vidare, eller ta tag i och försöka lära av det som hände.

Våra yrkesverksamma studenter har när de kommer till högskolan ofta saknat möjlighet att fundera över sina erfarenheter på ett eftertänksamt sätt. Det har sannolikt varit till men både för deras verksamheter och för dem själva. Någon form av utmaning behövs för att komma vidare i tanke och handling, men också en uthållighet i att återkomma till frågorna som gör att perspektiv kan utvecklas. Essäskrivandet gör just detta. Samtidshistorikern Ylva Waldemarson skriver att begreppet erfarenhet ”kan fyllas med olika innebörd beroende på vem som använder det, när det används, hur det används och, kanske framför allt, varför det används.” Hon skriver vidare att vad vi kan göra med våra erfarenheter i hög grad beror på om vi reflekterar över dem och hur vi reflekterar.[3] Reflektion, att blicka tillbaka på ett eftertänksamt sätt, är en form för att arbeta med sina erfarenheter i syfte att lära. Det blir givande att undersöka erfarenhet som skaver i ett spänningsfält mellan olika element som egenupplevda handlingssituationer, konstnärliga och teoretiska perspektiv.

---

[3] Ylva Waldemarson, ”En erfarenhet rikare?”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 132.

Till skillnad från teoretisk kunskap är praktisk kunskap bunden till tid och rum, därför behövs berättelser om konkreta situationer för att den ska bli tillgänglig för reflektion. I introduktionen till antologin *Vad är praktisk kunskap?* skriver filosofen Fredrik Svenaeus att praktisk kunskap bara i begränsad utsträckning handlar om tillämpning av vetenskapliga teorier. Den låter sig inte undersökas på samma villkor som absolut och precis kunskap.

> Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrad kunskap som tagit plats i individen – och i den mänskliga gemenskap där han eller hon handlar – och den utövas på ett intuitivt sätt. Det är förvisso inte frågan om en kunskap som exkluderar teoretiskt kunnande – det finns ingen motsättning mellan att vara en god praktiker och att använda sig av vetenskapliga rön för att förbättra sin praktik, tvärtom kan en sådan teoretisk medvetenhet ofta vara ett krav – men det handlar om en kunskap som har fler och andra dimensioner.[4]

Nedan följer ett utdrag ur Tuijas berättelse:

> Karin tar fram en balja med vatten som vi bestämmer att vi ska introducera vårt vattenprojekt med. Hon låter barnen en och en känna på vattnet i baljan som skickas runt. Några barn plaskar förtjust i vattnet medan andra är mer försiktiga. Linus följer uppmärksamt det som händer i samlingen. Jag observerar att han vid ett tillfälle iakttar då ett annat barn känner på vattnet och gör en rörelse åt vattenhållet. När det sedan blir hans tur att känna på vattnet kniper han ihop munnen och tittar ner. Karin säger ”Linus vill du känna på vattnet?” och väntar in honom. Han rör sig inte ur fläcken och hon fortsätter efter en stund med baljan till nästa barn. Efter att alla barn har fått möjligheten att känna på vattnet ber jag Karin skicka vattnet till mig för att skicka runt den en gång till. Jag går fram till Linus och lockar honom med både kroppsspråk och röst, samtidigt som jag för vattenbaljan ännu närmare honom. Jag uppfattar rörelser i Linus kropp och tror ett tag att han kommer att känna på vattnet,

[4] Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap?”, s. 13-14.

> men han lyfter varken handen eller blicken. ”Du vill kanske känna på vattnet en annan gång”, säger jag.
>
> Denna vattensamling får mig att minnas en vattenlek ute på vår gård. Det är förmiddag och solen värmer skönt utan den olidliga hetta som annars kan komma mitt på dagen. Jag kommer ut sist av alla efter lite pappersarbete till gården som sprudlar av aktiviteter. Min blick fastnar vid Linus som står närmast mig. Han står helt stilla och jag följer hans blick till två barn som fyller ketchupflaskor och litermått med vatten. De öser i och ur olika behållare vid diskbänken. De leker sida vid sida koncentrerade på sitt undersökande och experimenterande med vattnet.
>
> Jag går fram till Karin och uppmärksammar henne på Linus. Hon säger: ”Ja, han har stått och tittat på vattenleken hela utevistelsen. Jag har försökt locka honom till den, men han vill inte.” Några barn ropar på Karin och samtidigt hörs skrik från gungorna. Jag skyndar dit. Två barn är oense om vem som ska ha vilken gunga. Vi löser konflikten, men jag bestämmer mig för att finnas i närheten. Tiden går fort och det är hög tid att gå in för att äta lunch. Barnen springer in och då jag börjar gå från gungorna ser jag Linus sakta närma sig diskbänken. Då jag kommer fram till honom står han vid diskbänken och tittar på sakerna, som ligger i diskhon som är fyllda med vatten. ”Linus skulle du velat leka med vattnet?” frågar jag. Han svarar inte. ”Nu måste vi gå in och äta. Du kan leka med vattnet någon annan dag.” Jag känner mig olycklig över att inte kunna ge Linus möjlighet att leka nu när han vill. Vi är redan sena till lunchen och Karin och jag är dessutom ensamma med alla våra arton barn.[5]

Berättelsen säger något om den praktiska kunskapens villkor. I förskolans vardag gäller det att handla här och nu, och det finns många olika hänsyn att beakta. Efteråt kommer oron, och känslan av att ha handlat fel eller ha förbisett någonting av betydelse. Som pedagog har Tuija ansvar för Linus, men också för de andra barnen i gruppen och för att överblicka verksamheten. Det tycks alltid finnas en baksida, något som gör att hon inte lyckas handla på det sätt hon skulle vilja. Kraven blir

[5] Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6-7.

motstridiga i flera meningar. Hon är ålagd att följa läroplanens ambitiösa förklaringar om att se varje barn, men i den praktik som ska hanteras framstår det som näst intill omöjligt. Som erfaren pedagog är hon skolad i en tradition som styr hennes seende och blick för hur deras arbete ska organiseras. En organisering som blivit allt mer baserad på att alla gör samma sak i samma takt när barngruppernas storlek har ökat.

I berättelsen finns aspekter som Tuija blir uppmärksam på under arbetet med texten. Kan hon kanske ändå i större utsträckning anpassa verksamheten efter Linus behov, eller ska plikten att tänka på att helheten ska fungera gå först? Det kanske går att sakta av tempot och dröja ibland, medan det vid andra tillfällen vore oklokt. Omständigheterna är aldrig riktigt desamma. I *Den nikomachiska etiken* kallar Aristoteles kunnande av det här slaget för *fronesis*, vilket brukar översättas till praktisk klokhet.[6] Konsten och svårigheten ligger i att väga in många olika aspekter och handla med gott omdöme i stunden.

Om att lära ”något annat”

Vad innebär det att vara en duktig förskollärare? Hur lär man sig att bli förskollärare? Hur lär man sig att bli lärare på en förskollärarutbildning? Eller hur lär man sig till exempel matematik, kokkonst eller att spela tennis? Jag inspireras av en text skriven av Maria Hammarén, forskare och lärare i yrkeskunnande och teknologi. Hon finner att vi lär oss genom träning, tankearbete och *något annat*. I många situationer, medan vi tränar, lär vi oss något annat och något mera än det vi direkt kan sätta fingret på. Hammarén tar tennisläraren Göstas undervisning av en grupp pojkar som exempel. Berättaren är Carl Hageskog, senare landslagstränare i tennis, som minns Göstas undervisning på 1960-talet:

[6] Aristoteles, *Den nikomachiska etiken,* övers. Mårten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1993), sjätte boken.

> För att forma en lugn och rytmisk forehand tog Gösta med sig en tennisracket från slöjdsalen, sågade itu skaftet och skruvade dit ett gånggärn som vek sig om slaget var för hårt.
>
> Och skaftet vek sig. Och vek sig. Och vek sig inte.
>
> Gösta såg och talade och gjorde.
>
> Medan killarna tränade på sin forehand. Ock sin backhand.
>
> Och att möta oväntade bollar.[7]

Carl Hageskog minns flera konkreta exempel på hur Gösta använde sin fantasi och hittade oväntade vägar. Hammarén skriver att han bröt mot handlingskonventioner. Han skapade en tennisträning som ”var en blandning av fantasi, handlingskraft och förmåga att skapa det rum där träning får mening”.[8] Hans undervisning var fantasifull, men inte abstrakt. Jag finner att detta *annat* som det framträder i exemplet om Gösta säger något om vad jag strävar efter i min undervisning. Det är säkert också en träffande analogi när det gäller vad studenterna behöver kunna i arbetet på förskolan. Detta *annat* skapas i möten mellan träning och tankearbete, möten som för tanken till en ny plats utan att släppa taget om erfarenheten. Vi ska vara både i och utanför den praktik studenternas texter handlar om.

Exemplet om Göstas sätt att leda tennisträning pekar på betydelsen av att uppfinna nya handlingsalternativ och att det kräver både erfarenhet och förmåga att gå utanför det redan prövade. Praktisk kunskap i arbetslivet ingår i och lärs i en yrkestradition. Barnskötare och förskollärare skolas, liksom andra kunniga yrkesmänniskor, genom att se hur andra på arbetsplatsen gör och lära av sina erfarenheter. I det praktiska kunnandet ingår också sådant som vanor, rutiner, mönsterseende och förhållningssätt, på gott och på ont. Utan rutiner skulle vistelsen på förskolan bli rörig och oförutsägbar för barn och vuxna, samtidigt som rutinen ibland brister i mening och kan bli ett dilemma

---

[7] Maria Hammarén, *Språkfilosofi för personligt bruk* (Stockholm: Santérus, 2009), s. 13.

[8] Hammarén, *Språkfilosofi för personligt bruk*, s. 12-23.

i sig. Det svåra är att urskilja när det är fråga om det ena eller det andra. Tuija är i sin text inne på vad hon och hennes kollegor är vana att uppmärksamma och hur de organiserar för att verksamheten ska fungera, som att alla i barngruppen ska leka med vatten och gå in för att äta samtidigt. Annat är höljt i dunkel, som hur det lilla barnet uppfattar händelsen. Tuija berättar om en händelse som beskrivs i det ”Det osynliga barnet”:

> En morgon kom Ninni till morgonkaffet iförd den nya klänningen som Muminmamman sytt och lagt fram i hennes rum kvällen innan. Då hon tackade för klänningen var det första gången de hörde Ninnis röst och nu var det endast hennes ansikte som var osynligt. Muminpappan visar på en viss oro när det gäller hur den nya situationen ska bemötas och börjar harklandes försiktigt tilltala Ninni. Något som My med besked avbryter genom att högljutt basunera ut att det är på tiden att Ninni börjar prata, med tillägget om hon har något att säga.[9]

Tuija tar händelserna kring den nya klänningen som utgångspunkt för reflektion:

> Muminpappans beteende kan genom hans önskan om att behålla en viss ordning i de uppkomna situationerna liknas vid det förskolestrukturen är till för. Jag tänker då att ordningen, som kommer genom att arbeta med en struktur som grund gör det möjligt att behålla kontrollen. Vi vill, liksom Muminpappan, inte känna att vi tappar kontrollen med olika problem som följd. Oförutsedda svårigheter ger oss bekymmer när det gäller hur vi ska agera, som leder till att vi måste fundera på lösningar för att återfå ordning.
>
> Varför låter jag inte Linus få möjlighet att vara en aktiv aktör och undersöka vattnet en liten stund när vi har vattenlek på gården? Nu efteråt kan jag upptäcka att en trygg miljö i Linus tycke kanske infann sig när alla de andra barnen gått in. Möjligheten till den lockande aktiviteten avbröts innan den ens hade fått sin början och jag funderar över varför jag agerade som jag

[9] Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6f.

> gjorde. Det kan möjligtvis vara så att jag liknar Muminpappan mer än vad jag är medveten om. Jag tar hellre fasta på strukturen än reflekterar över vad en trygg miljö kan göra för Linus deltagande i verksamheten. Det kan tyckas som att vi pedagoger agerar utan någon flexibilitet, men det är i praktiken inte så enkelt som att hålla fast vid en struktur, eller att inte göra det. Det handlar om att välja en lämplig tidpunkt för att bryta mot stukturer som ju är en grund som hela vår verksamhet vilar på. Rutiner om strukturerna ligger till grund för att lugn och trygghet kan skapas i barngruppen. Det här var inget lämpligt tillfälle att bryta den invanda rutinen då det troliga scenariot hade varit att min kollega haft fullt upp med alla de andra barnen. Detta med en sannolik oordning till följd.
>
> Jag funderar i efterhand på om vår struktur ändå inte skulle ha klarat av en stunds vattenlek för Linus. (...) Nu kan jag bara med fantasins hjälp konstruera en fortsättning där vattenleken gjorts möjlig. Jag tänker mig att Linus skulle ha blivit bekant med vattnet och eventuellt velat fortsätta med det vid nästa utevistelse. Vi pedagoger skulle då kunna finnas till hands och utmana honom med en kamrat i leken. Det skulle ha blivit som ringar på vattnet.[10]

Bildningsbegreppet vidgar tanken om vad en kunnig praktiker är och kan vara. Jonna Lappalainen och Eva Schwarz, filosofer verksamma vid Centrum för praktisk kunskap, skriver att bildning inte enbart är att äga kunskap, utan också att förvalta den väl. I god förvaltning ingår att känna och erkänna sin kunskap, men också att vara medveten om dess begränsningar. Utveckling av förmågan att se och reflektera över sitt eget perspektiv, som ett av många andra, är en viktig del i en bildningsprocess. De pekar på att varje människa med yrkeserfarenhet har kunnande som inte är reflekterat. Utbildningar, som den förskollärarutbildning som utgör mitt exempel, har som syfte att studenter med yrkeserfarenhet ”kan lära sig att uppmärksamma sitt kunnande som kunskap, lära sig att formulera vari denna kunskap

[10] Pienimäki, *En essä om pedagogens makt och tysta barn i förskolan*, s. 6-7.

består, men också att kunna ta ett steg tillbaka och kritiskt betrakta sin verksamhet utifrån".[11]

Lappalainen och Schwarz betonar att utbildningar som den erfarenhetsbaserade förskollärarutbildningen inte syftar till att anpassa sig till praktiken (eller praktisk kunskap) som om den vore en fast form, utan upptäcka och undersöka den med en kritisk blick som är riktad mot sig själv, men också mot sin yrkespraktik och de sammanhang den ingår i. Men reflektion inifrån en praktik som samtidigt *också* ser utifrån har fler och andra dimensioner av ansvar, jämfört med ett traditionellt problematiserande förhållningssätt. Utgångspunkterna är inte begränsade till teorier, utan utgörs av mänskliga handlingar i specifika sammanhang.

Matematikern och tidigare rektorn vid lärarutbildningen i Malmö, Gunnar Bergendal, ser ansvarstagande för den praktik vi är delaktiga i och de människor vi möter som en väsentlig del av den praktiska kunskapen. Han skriver att det hör till praktikens villkor att vi ofta måste handla trots att vi inte kan vara säkra och inte har optimala omständigheter. När en handling väl är gjord kan den inte göras ogjord, men vi har ett fortsatt ansvar för dess konsekvenser.[12] Våra studenter förväntas kritisera den praktik de ingår i utifrån, men samtidigt fortsätta att vara involverade i samma praktik och ha omtanke om den. Den inkompetens de kritiserar kommer också att omfatta dem själva. De har ansvar för sitt handlande och dess konsekvenser inte bara i seminarierummet, utan också på sina förskolor. Ibland kan det vara ett hinder för vad en essä kan uttrycka eftersom vi inte ska såra eller skada, samtidigt som det i en annan mening öppnar för större allvar och mer träffsäker kritik.

---

[11] Jonna Lappalainen & Eva Schwarz, "Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkande", i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidsvarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 99.

[12] Gunnar Bergendal, "Praktikens logik", i *Ansvarig handling. Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning* (Stockholm: Dialoger, 2003), s. 63-69.

Essäskrivande som kunskapsform

Vad kännetecknar en essä? Fransmannen Michel de Montaigne (1533–1592) brukar nämnas som den som uppfann essän som skrivform. Han skrev under sin livstid tre verk med essäer, totalt 1500 sidor. Det sista utkom 1580. Montaigne levde i en orolig tid präglad av religionskrig. Översättaren Jan Stolpe skriver i förordet till *Essayer* att det är märkligt att Montaigne överlevde. Han var själv katolik, men hade både vänner och syskon på den protestantiska sidan och hade modet att visa öppenhet inför båda perspektiven vilket var en ytterst farlig position.[13] Något liknande gäller i hans skrivande. Karakteristiskt är att texten uppehåller sig vid författarens egna erfarenheter och tankar. Det finns en konkretion och personlig ansats som går genom texterna, utan att någonsin tappas bort. I essäerna pågår en dialog mellan den egna erfarenheten och andra tänkare där Montaigne då och då växlar ståndpunkt och prövar en annan position. Essä brukar översättas som försök. Några kännetecken på en essä i Montaignes tappning skulle kunna vara den öppna formen med byten eller växlingar mellan positioner, att det alltid finns en personlig ansats grundad i erfarenhet, samt att författaren skyr abstraktioner och håller fast vid det konkreta.

Filosofen och sociologen Theodor W. Adorno (1903–1969) fångar essäns väsen genom en dikotomi i förhållande till traditionellt vetenskapligt skrivande.[14] Vilem Flusser (1920–1991), också han filosof, närmar sig frågan vad som utskiljer en essä på ett liknande sätt, genom att peka på skillnader i förhållande till akademiska texter som han ger samlingsnamnet avhandling.[15] Den centrala skillnaden mellan dessa skrivformer är vilka frågor texten vill och kan undersöka och hur den gör det. Essän sysslar med frågeställningar om mänskligt liv som kan ses på många

---

[13] Jan Stolpe, förord till Montaigne, *Essayer* bok 1 (Stockholm: Atlantis, 1986).

[14] Theodor W. Adorno, ”Essän som form”, övers. Anders Johansson, *Glänta* nr 1 2001.

[15] Vilem Flusser, *Writings,* övers. Joshia Blackmore, red. Andreas Ströhl (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002).

olika sätt, men inte bevisas. Den förhåller sig till det motsägelsefulla. I en essäistisk text är både form och innehåll av betydelse och kan inte skiljas åt. Både Adorno och Flusser pekar på essäns öppna och oavslutade karaktär. Detta till skillnad från den traditionella vetenskapliga texten som vill redovisa och underbygga ett resultat. Essän uttömmer inte sitt ämne och formar sig inte till något slutgiltigt.[16] Ändå finns en form av resultat på så sätt att du som läsare inte befinner dig på samma plats i slutet av texten som i början, det sker en rörelse eller en förflyttning.

Essän har ett sanningsanspråk, den essäistiska texten är inte fiktiv eller påhittad. Den ska inte härbärgera åsikter och löst tyckande, utan goda och väl underbyggda argument. Ett annat karaktärsdrag som Adorno pekar på är att en essä inte börjar med en historiebeskrivning, utan går rakt på sak. Han skriver att essäisten inleder med det som han eller hon vill skriva om och avbryter skrivandet så snart texten är färdig. Den går inte från det enkla till det sammansatta, utan tar sin utgångspunkt direkt i det komplexa. Essän sysslar med fragment, den utgår från något valt och bestämt, från en viss händelse eller tanke och författaren bär sig inte åt som om ”den vore helheten mäktig”.[17] En essä börjar alltså i det partikulära och tar det sedan med sig genom texten. Den arbetar med det partiella, inte med det totala.

I essän finns en tydlig berättarröst, ett jag, till skillnad från den traditionella vetenskapliga texten som strävar mot objektivitet och ser tillförlitlighet i att komma bort från det personliga. Essän strävar efter att beröra, men inte efter sentimentalitet. Det är inte personen som är i fokus, utan ämnet. Adorno menar att ett kännetecken på en dålig essä just är att den berättar om personen snarare än saken; formen riskerar att leda till misstag av det slaget. Flusser pekar i sin tur på två risker som han ser är plågsamt närvarande för en essäförfattare. Det första är att tappa bort sin fråga i sig själv, medan det andra är att förlora sig i frå-

[16] Adorno, ”Essän som form”, Flusser, *Writings*, s. 3.
[17] Adorno, ”Essän som form”, s. 32-37.

gan så att den lever sitt eget liv och på så sätt tappar förbindelsen med den egna erfarenheten.[18]

I vårt essäskrivande på förskollärarutbildningen har skrivseminarier en central roll. En anledning till det är de risker som Adorno och Flusser sätter fingret på. I seminariet utsätts det skrivna som kan vara trevande, men ibland också tvärsäkert uttryckt, för en prövning och en form av kvalitetskontroll genom att vi andra läser och diskuterar om och var där finns relevans och vad i texten som för saken framåt. Men seminariet är inte ensidigt kritiskt, tonen brukar vara vänlig och nyfiken. Skrivseminarierna ska leda framåt, mot textens utveckling och det är deras främsta uppgift.

Studenterna förbereder sig genom att läsa och fundera över varandras texter. Under seminariet samtalar vi om texterna, som respektive författare ofta läser högt för att vi andra, men också författaren själv, ska höra sin berättelse. Ibland när en berättelse innehåller en dialog dramatiserar vi genom att olika personer läser de olika rösterna mot varandra. Poängen är att uppfatta och förhålla sig till texten på olika sätt. Som lärare leder jag samtalet och deltar med mina kunskaper som grund. Ibland blir min uppgift att utmana. Vid andra tillfällen intar jag en mer traditionell lärarroll i bemärkelsen att jag går igenom och förklarar något teoretiskt perspektiv, eller handleder studenterna i det praktiska skrivandet. Min erfarenhet är att inslag av ”vanlig” undervisning ger en slags vila som gruppen ibland behöver.

Ruth Olsén, verksam vid universitetet i Nordland där de arbetar på ett liknande sätt, ser essäns uppgift som en genomgång av den egna yrkeserfarenheten som sker på ett eftertänksamt och kritiskt sätt. Hon pekar på att skrivformen ställer kravet att författaren vill berätta om sin erfarenhet på ett tydligt, läsarvänligt och personligt sätt.[19] När en text ska användas har essäformen

---

[18] Adorno, ”Essän som form”, s. 34, Flusser, *Writings*, s. 3.

[19] Ruth Olsén, ”Å se sider ved egen yrkespraxis”, i Eva Erson & Lisa Öberg (red.), *Erfarenhetens rum och vägar. 24 texter om kunskap och arbete* (Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2003), s. 81-82.

och studenternas arbete med det textmässiga betydelse, läsningen blir intressant. Det senare är viktigt i seminariegruppen, men det är också en samhällsangelägenhet att pedagoger i förskolan på intresseväckande och trovärdigt sätt kan uttrycka sina erfarenheter.

Arbetssättet med essäskrivande som form för synliggörande och reflektion över praktisk kunskap har utvecklats av oss vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högkola och vid Universitetet i Nordland, som ligger i Bodö, Norge. Förutom på förskollärarutbildningen används det i sammanhang som magisterutbildningar i praktisk kunskap, forskningscirklar, uppdragsutbildningar och arbetslivsforskning. På Centrum har vi arbetat tillsammans med olika yrkesgrupper som lärare, vårdanställda, poliser, skådespelare och äldreomsorgspersonal.[20] En annan källa till inspiration är dialogseminariets forskningsmiljö som utvecklades på KTH, men som nu även finns på Linnéuniversitetet. Grundtanken är att praktisk kunskap inte kan uttryckas i ord på samma precisa sätt som faktakunskap, utan framför allt visas i handling. Det gör att det behövs metoder för utforskning som är anpassade till den praktiska kunskapens villkor.

Lek och allvar

Den franske filosofen Paul Ricoeur inspireras av Hans-Georg Gadamers spelbegrepp. Gadamer använder det tyska uttrycket

[20] Se Ingela Josefson, ”Erfarenhetens plats i högre utbildning”, i *Yrkeshögskoleutbildning – inriktning, utformning och kvalitetskriterier* (Stockholm: Regeringskansliet, 2001), Josefson, ”Vetenskap och beprövad erfarenhet”, i Sten Dahlstedt m.fl., *Berättelser och kunskap* (Flemingsberg: Södertörns högskola, 2006), Olsén, ”Å se nye sider ved egen yrkespraxis”, Lotte Alsterdal, ”Dilemma i äldreomsorg”, i Bornemark & Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?*, Ulla Ekström von Essen (red.), *Den goda polisen. Sju essäer om reflekterad yrkeserfarenhet* (Stockholm: Polishögskolan & Södertörns högskola, 2009), Waldemarson, ”En erfarenhet rikare?”, Hjertström Lappalainen & Schwarz, ”Tänkandets gryning”.

Spiel som betyder både lek och spel.[21] Jag föredrar lek som metafor eftersom spel kan föra tanken mot att vinna eller förlora, på sätt som inte är relevanta i essäsammanhanget. Gadamer använder begreppet *Spiel* i samband med betraktandet av ett konstverk, Ricoeur när det gäller att tolka en text. Jag ska pröva lek som ett slags förståelse av de möjligheter jag ser när det gäller att förstå något av en praktik genom en text. I andra avseenden haltar metaforen. Skrivandet innehåller också moment av ansträngning och kritiskt tänkande som inte passar att associera till lek.

En lek är ett sätt att vara som är lekens eget, som förändrar deltagarnas sätt att handla och deras erfarenheter. Det är inte på riktigt och inte på allvar i meningen att den som leker måste fatta omedelbara beslut som får konsekvenser utanför leksammanhanget, det är lekfullt. Ricoeur finner i sin tolkning av Gadamer att lek också kan liknas vid en dans som rör sig fram och tillbaka.

> Alla som spelar har en med- eller motspelare: spelreglerna binder spelaren, då de föreskriver fram-och-tillbaka-rörelserna och begränsar ”spelfältet”. Därför tillintetgör spelet allvaret i en nyttoinriktad sysselsättning där subjektets egen närvaro är alltför säker. I spelet glömmer subjektiviteten sig själv; i allvaret kommer subjektiviteten tillbaka.[22]

Ricoeur pekar på att leken är viktig för den som leker, lek har kraft att förändra oss. Trots att det egentligen inte *är* på allvar *har* leken ett allvar. ”Det som är kommer fram.”[23] Leken speglar erfarenheter och gör något nytt med dem. Gadamer skriver att i leken glömmer subjektet sig självt. Något liknande sker när en

---

[21] Bengt Kristensson Uggla väljer dock i sin översättning av Ricouer, liksom Arne Melberg som har översatt ett urval av Gadamers *Sanning och metod*, att växla mellan begreppen lek och spel. Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval*, övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 79, Paul Ricoeur, ”Tillägnelse”, i *Homo Capax. Texter om etik och filosofisk antropologi*, red. Bengt Kristensson Uggla, övers. Eva Bachelin (Göteborg: Daidalos, 2011), s. 201.

[22] Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 46.

[23] Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 47.

text placeras mellan oss och en handlingssituation. Det verkar vara fråga om olika slags allvar i lek jämfört med arbete. För dem som deltar *är* leken på allvar och kräver fullständig närvaro, men är samtidigt i fantasin. Gadamer skriver att

> ett säreget, ja heligt allvar är nerlagt i själva spelandet. Ändå är alla förbindelser till den verksamhet och omsorg, som bestämmer tillvarons ändamål, inte rätt och slätt försvunna, men på ett speciellt sätt satta inom parentes. Den som spelar vet själv, att spelet bara är ett spel, och pågår i en värld som är bestämd av ändamålens allvar. Men hans vetskap är inte så beskaffad, att han i spelet siktar till denna förbindelse med själva allvaret. Spelaren måste ju gå upp i spelet för att det skall uppnå sitt syfte. Det är bara spelandets allvar, som låter spelet helt vara spel, och inte förbindelsen till det allvar, som leder bort från spelet.[24]

Liknelsen med lek påminner om våra samtal i seminarierummet som rör handlingssituationer i en bestämd praktik, men når oss genom en text. Det är vanligt att studenterna vill hitta handlingssätt som kan lösa upp de svårigheter de möter i sin vardag. Detta eftersom dilemmat är något angeläget som kräver handling. På förskolan förutsätts att pedagoger ska handla snabbt och säkert i kritiska situationer, ofta mitt uppe i en grupp barn med motstridiga behov. Det som de gör där får både omedelbara och långsiktiga konsekvenser, men under essäskrivandet sätts handlingstvånget inom parentes för en stund.

Liksom leken har essäskrivandet en särskild rytm. Denna rytm är tvingande. Det går inte att skriva en essä, i den mening jag här skisserar, utan rörelser mellan närhet och distans i förhållande till det egenupplevda. I seminariegruppen, i läsandet och skrivandet prövar vi tankar utan direkta handlingsförpliktelser. Vi lämnar närhet för distans, för att senare återvända till en slags omruskad närhet. Återvändandet är en förutsättning, leken utvecklas inte av sig själv utanför vardagen och det gör heller inte vårt essäskrivande. Den estetiska lärprocessen innebär att röra

[24] Gadamer, *Sanning och metod*, s. 79-80.

sig mellan att hitta uttryck för erfarenhet och att göra någonting nytt med det som har blivit synligt.

Händelsen och texten

Den skrivna berättelsen gör det möjligt att ta med några aspekter av ett händelseförlopp och det sammanhang där det utspelar sig till högskolans seminarierum. Texten innehåller både mindre och mer jämfört med den verklighet där handlingssituationen utspelar sig. I skrivande omvandlas ett händelseförlopp genom att händelser sorteras, vissa detaljer tas med och andra inte. Detta för att författaren gallrar och väljer bort dem som mindre intressanta eller för att hon eller han inte har uppmärksammat eller minns allt som hände. Den ursprungliga händelsen och upplevelsen av den bearbetas till en text som författaren visar oss lärare och sina kurskamrater. Det innebär förtroende åt båda håll. Vi litar på att den som har skrivit anstränger sig för att berätta på ett modigt och trovärdigt sätt. Författaren i sin tur litar på att vi behandlar de erfarenheter texten handlar om med engagemang och allvar.

Studenten rör sig mellan skrivande och läsande där hemma och talande och lyssnade i seminarierummet. Undervisning i praktisk kunskap rymmer därför både skriftliga och muntliga uttryckssätt, och de ger underlag åt varandra. Det är vanligt att seminariegruppen uppmärksammar vad som *inte* finns i texten, eller undrar om något egentligen är ovidkommande och kan tas bort. Det brukar hjälpa författaren att få stringens i tanken genom att fundera över vad berättelsen handlar om. Ofta visar sig dilemmat vara något annat än det hon först uppfattade.

De händelser som studenterna skriver om brukar likna något som vi andra i seminariegruppen kan associera genom våra erfarenheter. Själv finner jag ofta likheter med universitetslärarens arbete i förskolepedagogernas exempel. Det kan också vara fråga om en ovanlig händelse som inte påminner om något vi själva har upplevt. Men på samma sätt som när vi möter novellen om det osynliga barnet kan vi så gott som alltid relatera till det upp-

levda, genom vår fantasi och förmåga att se liknelser och inte enbart det bokstavliga.

Ricoeur undersöker i några arbeten texttolkning och relationen mellan författare och läsare. Han intresserar sig för vad det innebär att tillägna sig en text och tolka den:

> Istället för att säga att ett subjekt som redan bemästrar sitt eget vara-i-världen projicerar sin egen förståelse a priori och interpolerar detta a priori i texten, vill jag hävda att tillägnelse är den process varigenom uppenbarandet av nya vara-modus – eller, om man föredrar Wittgenstein framför Heidegger, nya ”livsformer” – *ger* subjektet ny förmåga att känna sig själv. Om referensen i en text är projektionen av en värld, då är det inte i första hand läsaren som projicerar sig själv. Snarare får läsaren ökad förmåga att projicera sig själv genom att ta emot ett nytt vara-modus från själva texten.[25]

Ricoeur pekar på att tillägnandet av en text inte innebär att ta den i besittning för att bekräfta och applicera den på sig själv, utan snarare att låta texten påverka och förändra sitt jag. Det är dock bara de tolkningar som följer ”meningspilen” och strävar efter att tänka i enlighet med den som leder till ökad förståelse av jaget.[26] Syftet med essäskrivandet ser jag inte som att förstå jaget som sådant, utan snarare som riktat mot rollen som handlande yrkesmänniska. Jag finner att Ricoeur klargör något viktigt som annars kan missförstås: att relatera en text till sin egen erfarenhet på ett lärande sätt är att inte att *passa in* texten i sin erfarenhet, utan att låta det lästa utvidga det egna och tvärtom.

Till skillnad från en muntlig berättelse har en text läsare som kan återvända för att läsa om. Seminariegruppen tar del av texten under olika stadier av bearbetning, först som en idéskiss, sedan som en allt mer utvecklad essä. Vi kan ofta följa hur författaren genom arbetet med texten, ibland mödosamt, arbetar sig fram till mer distans i förhållande till det berättelsen handlar om.

---

[25] Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 53.
[26] Ricoeur, ”Tillägnelse”, s. 53-54.

Inte distans i meningen att händelsen blir mindre viktig, utan i meningen att se det egna handlandet mer utifrån och på så vis också komma det närmare.

Skrivprocessen är inte linjär. Som lärare styr jag studenterna tillbaka till deras berättelse för att utveckla dess innehåll, men också för att arbeta med dess form. Studenten ska berätta vad som händer och hur hon gör i en handlingssituation på förskolan. De handlingssituationer hon väljer att arbeta med ska inte peka i samma riktning, utan visa en mångfacetterad praktik. Berättelsen ska vara gestaltad. Om författaren har återberättat eller gestaltat sin berättelse gör skillnad när det gäller vad som går att göra med texten. Med gestaltning menar jag att genom språket förflytta läsaren in i den kritiska händelsen, till det rum där den tilldrar sig genom att ge den form och gestalt. Det betyder att arbeta med att återge händelseförlopp så att det som studenten vill reflektera konkretiseras genom gestaltningen. Avgörande är att det är en specifik, särskild händelse som berättelsen handlar om och inte om hur det är i allmänhet. Gestaltningen kan ge sinnlighet och förmedla något av de dofter och känslor som fanns där när det beskrivna inträffade och ta oss tillbaka dit. Tove Janssons skönlitterära novell om det osynliga barnet gör just detta, liksom Tuijas berättelse.

När gestaltning saknas eller är för grund får varken författaren själv eller seminariegruppen tillräckligt att ta fasta på. Gestaltning kräver tålamod nog att dröja kvar vid och arbeta med att försöka se och berätta, men undvika omedelbara tolkningar. När författaren har bråttom återberättar hon, skyndar över, glider mot det allmänna för att vinna tid och texten får en onödig distans. Läsaren släpps då inte in i förloppet på ett sätt som gör det möjligt att förhålla sig självständigt till det.

Förklaring och förståelse

Ricoeur använder det drastiska uttrycket att när texten lämnar författaren är författaren död. Då finns bara läsare. Han skriver:

> Läsaren är frånvarande i skrivandet, författaren är frånvarande i läsningen. Texten döljer på så sätt både läsaren och författaren. Det är på detta sätt den ersätter dialogrelationen, där den enes röst omedelbart knyts till den andres lyssnande.[27]

Det är, menar Ricoeur, först när författaren inte längre kan svara och förklara sig och vi låter texten tala, som den blir öppen att förstås på nya sätt och tolka. Texten får eget liv när dialogen med författaren är uppskjuten. Då finns en ”oavgjordhet” där texten på något sätt ”hänger i luften”. ”Texten är själva den ort där författaren framträder. Men det är enbart som första läsare han uppträder där.”[28] När jag anknyter till vårt essäskrivande är författaren en av textens läsare, en av oss andra. Även om författaren är närvarande i rummet och *kan* svara är det inte givet att det är det hon ska göra. Också författaren kan se något överraskande i sin text, ställa frågor till den och läsa mellan raderna. Det kan ske genom eget tankearbete och genom inspel utanför det egna. På liknande sätt äger andra läsare texten i meningen att tolkningar inte behöver stämma med författarens för att vara av intresse. Vid processkrivande är texten inte avslutad för att den läses och textens fortsatta utveckling tillhör fortfarande författaren. Författaren är ”död” eller frånvarande i den meningen att det nu är texten som är i fokus.

Författaren deltar i samtal med sina seminarieläsare, men återseendet mellan författaren och texten uppskjuts. Var och en av oss har suttit hemma med texten, haft till uppgift att läsa och fundera självständigt. Ibland förlänger jag uppskjutandet genom att författaren under seminariet först läser sin text högt för oss och sedan sitter med ryggen mot oss när vi talar om texten. Jag har uppmärksammat att det bara fungerar när berättelsen är väl utvecklad i sin gestaltning så att där finns mycket att fasta på. Om texten är outvecklad och allmänt hållen hamnar tolkningar-

---

[27] Ricoeur, *Från text till handling. En antologi om hermeneutik,* övers. Margareta Fatton, red. Peter Kemp & Bengt Kristensson (Stockholm & Stehag: Symposion, 1993), s. 34.
[28] Ricoeur, *Från text till handling*, s. 37-38.

na för långt från det som oroar författaren, när hon inte är med och förklarar.

När texten är gestaltad kan vi följa dess meningspilar mer träffsäkert och resultatet blir spännande. Författaren kan inte gå i försvar eller förklara omedelbart, utan tvingas till en koncentration i att lyssna till våra tolkningar och frågor till situationen. När studenten sitter med ryggen mot oss är hon närvarande i rummet, men ändå inte. Hon slappnar av, kan få ta emot och säger ofta efteråt att det var befriande. Samtalet om texten blir djärvare och på något sätt friare när vår uppmärksamhet förskjuts från författarens avsikter mot den mening vi själva ser i texten. Jag försöker understödja ett samtal av det slaget som för en stund leder bort från vad vi vill fråga författaren om. Vi blir fria att göra jämförelser med andra texter och våra erfarenheter när vi inte omedelbart frågar hur hon eller han tänker om sin text. När författaren vänder sig om har samtalet som regel passerat behovet av att förklara, respektive få en förklaring. Tolkningar har kommit i förgrunden. Författaren lämnar sin tillfälligt distanserade hållning och kan närma sig berättelsen i texten som delvis en annan.

Ricoeur pekar på att läsare har möjlighet att låta texten vara kvar i det som den redan är, i sin ”oavgjordhet”, och betrakta den som något som inte berör dem. Vårt förhållande till texten stannar då vid det innehåll som finns där, utan att vi förhåller oss till det på ett eget sätt. Det texten handlar om blir då inget vi relaterar till oss själva, tar ansvar för att förstå genom egna erfarenheter eller försöker leda vidare mot något nytt. ”Genom denna inställning beslutar sig läsaren för att uppehålla sig inom texten, i textens ’slutenhet’.”[29] Ibland är en läsare nöjd med att en text förklarar det han eller hon vill veta. Det är vanligt att läsa texter på det viset och det är i många sammanhang tillräckligt, dock inte när det gäller att undersöka praktisk kunskap.

Ricoeur skriver:

[29] Ricoeur, *Från text till handling*, s. 44.

> vi kan också upphäva textens ”oavgjordhet”, fullborda texten i talet och föra den tillbaka till den levande kommunikationen. Vi säger då att vi tolkar den. Dessa två möjligheter hör båda till läsningen, och läsningen består i dialektiken mellan dessa två attityder.[30]

Ibland kan en text präglas av slutenhet och ibland kan en läsare göra det. Enligt min erfarenhet uttrycks ett förhållningssätt som söker efter att förklara texten ofta som en strävan att lösa upp dilemmat genom att få lösningen att framträda. Med lösning menar jag det slag av lösning som skulle omfatta dilemmat i dess helhet. När det sker behöver jag som är lärare, eller någon i gruppen, ingripa och söka öppningar i texten, annars tappas komplexiteten bort. Däremot strävar vi efter att likhet med tennisläraren Gösta hitta möjliga handlingsalternativ. Skillnaden mellan strävan efter att lösa upp dilemmat och att tolka en berättelse är att medan lösningen fullbordar och avslutar är tolkningen fortsatt en bland flera möjliga alternativ. Vi kan alltid hitta andra tolkningar som tillför ny förståelse och då kan undersökningen leda vidare.

När seminariegruppen tolkar berättelser som till exempel Tuijas, som speglar händelser där hennes handlingssätt oroar henne, blir vi också oroade för hur hon ska förstå sitt sätt att bemöta Linus. Men vi engagerar oss också för att hennes berättelse kan lära oss något om oss själva, hur vi handlar och våra erfarenheter. Vi andra i seminariegruppen är läsare och uttolkare, liksom författaren är det.

Som lärare ställs jag inför svårigheter när det gäller att hjälpa en textförfattare vidare. Det är ibland svårt att leda gruppen till att släppa en förklarande hållning och övergå till en tolkande som prövar olika slags förståelse. Samma student, Tuija, kunde i efterhand sätta fingret på detta i en av sina texter och processen när hon skrev den. Texten handlar om bristande samarbete, om makt på förskolan och en chef som förstärker konflikter genom

[30] Ricoeur, *Från text till handling*, s. 44.

att inte ta tag i dem. Den handlar om hennes egen och arbetslagets känsla av kränkning, utsatthet och av en omöjlig arbetssituation. Efteråt funderar hon över varför hon den gången inte klarar att se sin egen roll situationen. Hon får förslag till begrepp, tolkningar och perspektiv. Till exempel är det en kurskamrat som säger att texten verkar handla om ett krig.

I seminariet prövar vi att tänka bort det som anspelar på en svensk förskola och verkligen – de ord och uttryck som finns i texten för våra tankar till ett krigsreportage. Men Tuija är inte med, utan verkar fortsätta med att förklara sig. Gruppens samtal sätter inga spår i den fortsatta texten som i stället att allt mer ingående beskriver och förklarar problemen. Kanske upplever Tuija att vi inte förstår hur hon menar när samtalet tar andra riktningar. Kanske är vår tolkning inte fruktbar, det kan vara så att vi prövar en analogi som inte håller i förhållande till det Tuija kämpar med att förstå och till hennes ilska. Som ledare är mitt dilemma att jag kan leda gruppen för långt från handlingar i den praktik vi ska undersöka. När samtal inte sätter spår i en text kan det vara så att jag borde ha handlett på ett annat sätt.

För Tuija kommer öppningen senare och kanske oberoende vad vi i seminariegruppen på ett direkt sätt bidrog med. När jag träffar henne efter att texten är avslutad och inlämnad säger hon att hon är missnöjd med den. Nu ställer hon frågan: Hur kommer det sig att jag inte i den här texten klarar att förhålla mig till min egen roll, som jag gör när min berättelse handlar om att bemöta ett barn? Jag får intryck av att hon nu får syn på att texten och hennes tänkande har följt ett spår som varit för begränsat och därför inte förmått leda henne mot att se sitt eget ansvar.

Det händer att jag som lärare måste ingripa och be studenten byta ämne när jag bedömer att det blir för svårt att inom den tid vi har till förfogande komma till växling mellan närhet och distans. Mitt råd blir ibland att välja något som inte är lika nära. Det kan verka motsägelsefullt. När det gäller studentens lärande är det fruktbart att arbeta med en fråga som starkt berör henne, men särskilt om det är fråga om ett examensarbete ställs det mot

mitt ansvar för att hon ska skriva om något hon klarar att problematisera inom ramen för kursen.

Möjligen hade det lett samtalet vidare om vi den gången först hade lyssnat till Tuijas förklaring och fått mer kunskap om det som hade hänt. Ricoeur är kritisk till en traditionell dikotomi mellan en förklarande hållning till texten och en tolkande som strävar efter förståelse. Förklaringar kan ses som ett bidrag, som något som behövs eller kan vara till hjälp att få grepp om en text, menar han. Ett förklarande hållningssätt kan vara en etapp mellan en inledande ytlig tolkning som senare leder vidare till en mer djupgående. Sökande efter förståelse innebär, till skillnad från sökandet efter förklaring, att gå in i texten med sig själv som person och tolka den utifrån sina erfarenheter.[31] Det innebär att övergå till ett mer skapande förhållningssätt.

Ibland brukar vi under seminariet rikta uppmärksamhet mot textens struktur eller ordval för att uppmärksamma författaren på något. Det kan gälla underliggande ilska i texten som inte uttalas, men kommer till uttryck genom att författaren i stycke efter stycke på samma sätt återkommer till något som verkar infekterat. När det händer kan författaren välja att rensa bort sådana inslag i sin text. Detta förhoppningsvis för att hon har uppmärksammat dem, reflekterat och inte längre finner dem giltiga och inte för att hon nu förstår dem som politiskt inkorrekta. Alternativt kan hon välja att arbeta in denna kritiska tolkning i texten och reflektera över vad hon inte såg i början av sitt skrivande. Det senare ger som regel den mest intressanta texten.

Slutord

Vilka aspekter i det essäskrivande jag har skisserat kan ses som exempel på estetiska lärprocesser? Möjligen är det mer komplext än det vid första anblicken kan verka. Det estetiska kan ses som gestaltandet av en berättelse och användande av skönlitteratur, som ett inslag skiljt från ett vetenskapligt, problematiserande

[31] Ricoeur, *Från text till handling*, s. 51, 59.

arbetssätt som kommer in senare i essätexten. Men min undersökning leder i en annan riktning.

I inledningen beskriver jag hur två olika inspel påverkar studenten Tuijas undersökning av sin oro för hur Linus har det hos dem på förskolan. Det ena är en skönlitterär novell av Tove Jansson och det andra ett teoretiskt arbete av Michel Foucault. Novellen öppnar för en omedelbar känsla av träffsäkerhet och igenkännande. Den visar något välbekant på ett nytt sätt och ger upphov till en förståelse som är omedelbar. Vi säger ”ja, just det, så är det”. Det teoretiska arbetet däremot krånglar i det här fallet till, verkar förstöra befintliga tankespår mer än det bekräftar dem. Det stökar om. Känslan av att förstå förvandlas till att inte förstå och inte klara, utan att åtminstone för ett tag treva runt i okunnighet. Perspektiven är inte jämställda i formell mening, då en text skriven i högskolemiljö kräver teorianvändande, men inte nödvändigtvis konstnärliga perspektiv. I lärprocessen kan de dock vara jämställda. Det behöver heller inte vara så att det är det konstnärliga uttrycket som ger omedelbar förståelse. Situationen kunde också ha varit den omvända. Ett konstnärligt arbete kan ha uttryck som skakar om, medan en teori kastar ett ljus som ger omedelbar känsla av att förstå hur något förhåller sig. Det omedelbara uttrycket och det utmanande utgör två viktiga moment, och det är när vi lyckas röra oss mellan dem som det sker något nytt. Jag finner att det inte hade varit fråga om en estetisk lärprocess ifall den egna erfarenheten och de konkreta handlingssituationerna hade tappats bort. Den estetiska lärprocessen omfattar det egenupplevda, sinnliga, gestaltade och omedelbara – men också det reflekterande och problematiserande dragen i essäskrivandet. Den omfattar en slags komposition där dessa aspekter möts och konfronteras med varandra.

Vad kan studenterna lära av sitt essäskrivande? De kan upptäcka nya sätt att handla i sin praktik och att förändra den, det vill säga de kan bli bättre som förskollärare. Men essäskrivandet håller både fast vid och överskrider de specifika handlingssituationer som essän arbetar med. Studenten tillägnar sig också så-

dant som förmåga att ställa frågor, att förhålla sig självständigt och att se det mångfacetterade i vardagen. Texter som dessa tillför också ytterligare något annat. När studenterna lämnar sin utbildning som färdiga förskollärare finns deras texter kvar, de har lämnat efter sig ett bidrag som säger en hel del om förskolans vardag och dess dilemman idag.

Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning

Karin Boberg & Anna Högberg

Vad är estetiska lärprocesser? Hur kan vi arbeta med estetiska lärprocesser i grundskolan och i lärarutbildningen? Varför är det viktigt att låta elever och studenter möta estetiska lärprocesser i sina respektive utbildningar? Detta är några av de frågor som ständigt är närvarande i vårt arbete på lärarutbildningen vid Södertörns högskola. I denna text formulerar vi några av de tankar och svar vi har på ovanstående frågor. Även om vi som skriver detta båda är musiklärare på skolan har vi erfarenheter av estetiska lärprocesser inom många olika konstformer, ämnen och skolformer. Vår text kommer därför att pendla mellan olika ämnesområden, mellan musik och andra konstformer samt mellan grundskola och högskola. Med detta bidrag hoppas vi kunna ge en introduktion till varför estetiska lärprocesser är viktigt, hur olika estetiska lärprocesser kan se ut samt exempel på hur man kan lägga upp ett lärande genom estetiska lärprocesser.

Estetiska lärprocesser – i möte med engelska

> En högstadieskola ville utveckla sin engelskundervisning för årskurs nio med hjälp av estetiska inslag. Antalet klassbesök bestämdes till fem stycken á sextio minuter och all undervisning skulle ske på engelska. Musikläraren samarbetade med klassens ordinarie eng-

elsklärare. Målet var att eleverna till den femte lektionen skulle ha producerat varsin låt och spelat in den. Den första gången de mötte klassen hade musikläraren plockat ut sångtexter för dem att analysera. Utan att få lyssna på låten fick de gruppvis gå igenom texten och försöka finna svaren på fyra frågor:

Who? Vem kan det vara som sjunger? Vem har skrivit låten?
What? Vad handlar den om? Har den ett budskap?
When? När kan låten ha skrivits? När är den inspelad?
Where? Var utspelar den sig? Var är den skriven?

De fick även gissa vilken genre de trodde att det var. Grupperna fick redovisa sina svar och sedan höra låten.

Andra lektionen visades mindmappingteknik för klassen och de skrev en kort sångtext tillsammans. Sedan fick eleverna börja skriva egna texter utifrån samma teknik. De fick använda sig av rimlexikon och synonymordbok. Till den tredje lektionen skulle den preliminära texten tas med. De gick igenom hur en låt kan vara uppbyggd med intro, verser, refräng, stick och outro. Dessa beståndsdelar skiljer sig beroende på vilken genre man rör sig i. Eleverna uppmanades tänka ut vilken genre de ville ha och omarbetade sin egen text utefter detta i vers och refräng. Inför klassen testade musikläraren några av texterna och improviserade fram melodier i olika genrer till enkelt pianokomp. Eleverna fick själva välja vem som skulle sjunga och spela på deras låt. Det fanns inget tvång att de själva skulle göra det. Inspelningstekniken varierade, men mobilen var vanligast. Den fjärde lektionen gick åt till att färdigställa och spela in sångerna.

Sista och femte lektionen var det dags för uppspel. Eleverna hade i förväg skickat in sin ljudfil och utskriven text och lärarna var glatt förvånade över nivån på lå-

tarna. Många elever var nervösa när deras låt skulle spela upp, men de insåg att det var samma för alla.

I en utvärdering tyckte eleverna att de hade fått mer ”flow” i sin talade engelska, men också i det skrivna. De kände att de vågade ta ut svängarna mer. Engelskläraren höll med och märkte framför allt förändringen vid uppsatsskrivningar där resultaten blev bättre. Projektet upprepades två gånger till i andra klasser med samma lyckade resultat. Efter tredje projektets slut uttryckte engelskläraren att han nu kände sig förtrogen med arbetssättet och ville pröva själv nästa gång. Detta gjorde musikläraren mycket nöjd; en estetisk lärprocess hade ägt rum och skulle fortgå utan att hon behövde närvara.

Att arbeta med estetiska lärprocesser

Lärprocesser baserade på estetik sätter in ämneskunskapen i ett nytt, ofta oväntat perspektiv. Eleven, eller studenten, får insikt om ett ämne genom att uppleva det på olika sätt. De nya kunskaperna kan synliggöras och bli tydligare för dem om de till exempel får gestalta dem i bild eller förkroppsligas genom att gestalta den i dans. En lärprocess startar ofta i den enskildes förförståelse för ämnet. Att presentera den nya kunskapen genom ett antal olika inlärningssätt lägger grunden för att kunskapen tar sig från förförståelse genom de olika former av kunskaper som lyfts fram i läroplanen: faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskaps-

> former och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.[1]

Om vi ser till exemplet ovan stod ämnet engelska i fokus. Engelskläraren och musikläraren lät eleverna bearbeta det engelska språket genom många olika kunskaps- och uttrycksformer. Till första övningen valde musikläraren medvetet ut musik som hon trodde att eleverna tyckte om eller hade en relation till. På detta sätt startade hon i deras förförståelse genom en introduktion, att de lyssnade på en engelsk sångtext och analyserade den. Under denna fas fick eleverna *fakta* och en första *förståelse* för hur sångtexter är uppbyggda. Under den andra lektionen visade musikläraren på tekniker för hur man startar skapandet av en egen sångtext tillsammans i grupp. Då fick eleverna fördjupa sin *förståelse* för hur man skapar sångtexter. De fick även börja arbeta med sin *färdighet* i textskapande när de tillsammans skrev en text. Detta fick de fördjupa i och med att de skrev egna sångtexter, satte in dem i en speciell genre och spelade in. Efter arbetet upplevde engelskläraren en utveckling både i talad och skriven engelsk text, eleverna hade blivit mer *förtrogna* i att tala och skriva på engelska och att våga använda sin kreativitet även under engelsklektionerna. Genom att låta individens egna erfarenheter spela in, samtidigt som både kropp och sinne får ta del, i lärprocessen gör vi den nya kunskapen till vår egen. Bernt Gustavsson skriver: ”Läroprocesser tar alltid sin utgångspunkt i det subjektiva, i våra tidigare tolkningar och sätt att förstå tillvaron. Men det är i mötet med ny kunskap, med det som är oss själva främmande och annorlunda som en utveckling sker.”[2] Många elever erfar att samtidigt som de tillgodogör sig ny kunskap får de ny lärdom om sig själva. I exemplet ovan utvecklade eleverna sin egen identitet i ämnet samtidigt som de vågade pröva på nya metoder för inlärning.

---

[1] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011 (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 10.

[2] Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (Stockholm: Statens skolverk, 2002), s. 43.

På samma sätt försöker vi i vårt arbete i lärarutbildningen vid Södertörns högskola fånga studenterna där de är just nu och utveckla dem både i de estetiska ämnena, som i vårt fall är musik, och i de teoretiska målen för kursen. Vår undervisning inom estetiska lärprocesser handlar mycket om att få studenterna att våga utsätta sig för sin egen kreativitet och skaparförmåga. Som ett exempel har vi som musiklärare uppmärksammat att sångrösten upplevs som mycket personlig för studenten. Vi möter ofta studenter som inte vill eller vågar ta ton eftersom de ”vet” att de inte kan sjunga. Eftersom sångrösten ofta är så starkt förknippad med ens person är vårt mål att få alla studenter att sjunga och få dem att i alla fall acceptera sin sångröst men allra helst att tycka om sin sångröst. I vår undervisning hänvisar vi ofta till Helen don Linds ord ”Alla kan sjunga, men det låter olika!”[3] Precis som vi låter olika när vi talar, låter vi olika när vi sjunger. Om vi kan bli accepterade för vår talröst, borde vi även bli accepterade för vår sångröst. Att studenter ofta inte litar på sin kapacitet gäller även när vi musicerar på annat sätt. Lärare, och lärarstudenter, har rätt att musicera med elever även om de inte är musikutbildade. Samtidigt ingår vi alla i en kulturell kontext där estetiska värderingar alltid finns närvarande och våra omdömen och värderingar i estetisk aspekt speglar vår egen bakgrund. ”Den sociala dimensionen finns alltid närvarande i en individs medvetande, även om denna dimension inte är artikulerad. I den meningen är estetiken också en politisering av omdöme och värderingar, och uttryck för den sociala distinktionen”.[4] Många lärare känner att de inte kan använda sig av musik, eller annan konstform, i sin egen undervisning just för att de inte är experter på området eller inte accepterar hur deras musicerande låter. Det är sant att ju mer förtrogna vi blir i ett ämne desto mer estetisk frihet får vi. Det är därför önskvärt med en grundläg-

---

[3] Gunnel Fagius (red.), *Barn och sång. Om rösten, sångerna och vägen dit* (Lund: Studentlitteratur, 2007), s. 131.

[4] Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 12.

gande kunskap om till exempel barns röstläge så att inte barnens röster eller gehör förstörs. Samtidigt behöver man inte vara musiker för att kunna musicera med andra. Alla människor har en kreativ sida och det räcker att man accepterar sin egen röst och kropp och utgår från sina egna förutsättningar så kan man arbeta med estetiska lärprocesser.

För att man som lärare ska kunna iscensätta en estetisk lärprocess behövs en bejakande atmosfär byggas upp i läranderummet. Detta för att främja elevens eller studentens kreativitet. För att våga ge sig hän i konstformerna och i det nya ämnesstoffet måste känslan av att det är okej att göra fel vara närvarande. Allra helst ska det inte finnas ett rätt och ett fel i de övningar som genomförs. Genom att vi bejakar varandra och problematiserar det som kommer upp kan nya infallsvinklar, ny kunskap och nya insikter komma fram och berika alla närvarande i läranderummet. Ibland har elever och studenter för stor respekt för det *vackert* estetiska – att det, i deras ögon eller öron, *måste* bli något fint. Vi menar att den kreativa estetiska upplevelsen i *sig* är viktigare än slutresultatet för individens utveckling. Därför behöver vi i vår roll som pedagoger sträva efter att skapa ett klimat som gynnar utveckling och inlärning. Vårt bemötande ska ge trygghet inom gruppen så att elever och studenter vågar pröva nya sätt att tänka och agera. Vi vill hjälpa dem att hitta sina kreativa sidor så att de känner sig bekväma med dessa när de väl går ut i verkligheten.

Vad är estetiska lärprocesser?

Om man slår upp ordet ”estetiska” eller ”estetik” i en ordbok finner man många olika betydelser och synonymer. I *Nationalencyklopedin* står som första förklaring: förnimmelsekunskap. Låt oss bryta ner detta ord i två delar, förnimmelse och kunskap. Förnimmelse översätts till en ”psykologisk och filosofisk term för sinnesvarseblivningens grundelement”.[5] Sinnenas varseblivning.

[5] Göran Hermerén, ”estetik”, i *Nationalencyklopedin*, http://www.ne.se/.

Då torde förnimmelsekunskap kunna översättas till att använda alla sinnena för att nå kunskap. Eller som Fiewel Kupfeberg uttrycker det: ”En innebörd av begreppet estetik är (…) att utforska världen med hjälp av alla de sinnen vi är födda med”.[6] Estetiska lärprocesser kan då beskrivas som att skapa lärprocesser där man lär genom alla sinnena.

Inom varje ämne kan man se en estetisk dimension som kan upplevas sinnligt. Fråga vilken expert som helst inom ett ämne och du kommer få till svar att det självklart finns något eller några områden inom ämnet som är estetiska. Ett exempel inom matematiken är att använda sig av Fibonaccis talföljd för att skapa vackra spiralmönster, dessa mönster som också återfinns i naturen, till exempel i hur kottar, snäckskal och ananaser växer. Harmonin i dessa mönster har många målare och skulptörer tagit fasta på genom att måla i samma proportioner, i form av det så kallade gyllene snittet. Ett annat exempel på estetik inom ett ämne är vissa lärare inom matematik som tycker att det är estetiskt tilltalande när en elev hittar en elegant, enkel och rak lösning på ett problem jämfört med ett svar som tar omvägar och är krokigt. Vi kan uppleva vissa ord som vackra, till exempel tillit, vars innebörd är tilltalande. Detta ord är även estetiskt utformat som en palindrom. Vid närmare eftertanke hittar vi snart estetiska dimensioner inom olika ämnen där vi minst anade att de skulle finnas.

Inom lärarutbildning, i förskola och på många skolor används gärna konstarternas estetiska verktyg och metoder för att eleverna ska få lära sig om något inom ett annat ämne. Hur det ser ut kan skilja sig åt, men det finns några olika användningsområden som ofta återkommer. Ett första exempel är när ett visst ämne och en konstform på något sätt överlappar varandra. Här kan vi till exempel ta bråkräkning inom matematiken och notvärden i musiken. Om vi i detta fall definierar 1/1, det hela,

---

lang/estetik (2013-01-30).

[6] Feiwel Kupferberg, ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”, i Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 109.

till en helnot kan vi sedan höra bråktalen ½ och ¼ genom att spela halvnoter och fjärdedelsnoter. På detta sätt har vi låtit bråktalen representeras av två olika uttrycksformer, det matematiska och det musikaliska. Lägger vi sedan till notskrift eller, som vi tror de flesta av oss varit med om, ritar upp cirklar som vi delar i halvor och fjärdedelar, skapar vackra mönster med dem, har vi gestaltat samma kunskap även i bild. Om vi slutligen sätter ihop våra teckningar och den musik vi skapat till våra matematiska tal har vi inte bara repeterat och bearbetat ämnet för dagen, bråkräkning, utan vi har även gett bråkräkningen en sinnlig upplevelse.

Ett annat sätt att lära sig ett ämne genom konstformer är att reflektera över ämnet med hjälp av konstnärliga uttryck. Det kan ske på många olika sätt, men ett exempel är att använda forumspel (drama) för att visa upp situationer som läraren vill bearbeta på något sätt. I lärarutbildningarna kan studenterna spela upp scener av sådant som de har varit med om under sin verksamhetsförlagda utbildning. Studentgruppen får sedan reflektera över den spelade situationen, göra ändringar i den, spela upp igen och så vidare. Detta i syfte att hitta nya lösningar på problem som uppstått under den verksamhetsförlagda utbildningen. I förskola och skola skulle vi kunna arbeta på liknande sätt när vi talar om olika situationer som till exempel uppstått på rasten. Genom att använda oss av fler uttryckssätt än ord när vi reflekterar kan vi få möjlighet att tränga ännu djupare in i ämnet och kanske se andra lösningar. Om vi även får testa dessa nya insikter i en ofarlig situation, som i läranderummet, står vi bättre beredda när liknande situationer dyker upp igen.

Ytterligare ett sätt att låta konstformerna samverka med ett ämne är att visualisera något som annars kan vara svårt att förstå. Man kan till exempel förstå olika kemiska reaktioner genom att dansa dem tillsammans. Då får eleven eller studenten se fenomenet hända i rummet samtidigt som hon eller han får en känsla av att vara en del av det. Eller att förstå skolpolitik genom att gestalta alla beslutsvägar genom att bygga upp de olika delar-

na i beslutsprocessen i till exempel skokartonger för att sedan visa hur frågor behandlas genom att bygga upp ett nätverk av garn där frågornas väg fram till beslut syns. I båda fallen har vi fått en sinnlig upplevelse av den kunskap vi ska lära oss.

Ett sista exempel på hur konstformerna kan samverka med andra ämnen är att använda sig av de olika konstformerna för att memorera viktiga fakta. Att skriva ner fakta i en sångtext eller som en dikt har många varit med om, till exempel automatisera talföljder eller alfabetet genom att sjunga det. Ett annat sätt som känns naturligt för många är att gestalta med bild och text det som ska memoreras. Men vi vill också lyfta fram vår kroppsliga intelligens. Att koppla samman viktiga fakta med en dansrörelse eller en förflyttning i rummet kan vara effektivt för vissa människor när det gäller att memorera.

När vi får bearbeta kunskaper genom olika uttrycksformer får vi möjlighet att förstå ett fenomen på många olika sätt. De som förstod från början får möjlighet att bredda sin förståelse genom att få ämnet belyst från fler håll. För de som inledningsvis hade svårt att förstå kan möjligheten att få bearbeta de svåra begreppen och kunskaperna genom andra uttrycksformer ge nya insikter, nya tankevägar och förhoppningsvis en större förståelse för ämnet än vad annars skulle skett.

Estetiska lärprocesser – i möte med rymden

> Merkurius, Venus, Jorden, Mars
>
> Jätten Jupiter, Saturnus, Uranus, Neptunus
>
> Allra lä-ängst bort ligger sedan Pluto
>
> Detta är planeterna som snurrar runt vår sol
>
> Detta är planeterna som snurrar runt vår sol
>
> (Text skapad av årskurs 2, melodi trad. Färgsången, Husbygårdsskolan, Stockholms kommun, 2003)

Ett lärarlag i årskurs 2 ville arbeta med rymden som tema. Rektor och lärarna på skolan ansåg det vara viktigt att få in konstnärliga metoder i varje klassrum,

varje dag, vilket gjorde att de hade sett till att lärarlaget skulle samarbeta med en konstnär, som både var skådespelare och teaterregissör. När lärarlag och konstnär började planera för det arbete som eleverna skulle genomföra i rymdtemat var de överens om att de både ville ge fakta om rymden och våra planeter som en sinnlig upplevelse av detta. De kom fram till att de skulle bygga rymden, eller rättare sagt vårt solsystem, i ett helt mörklagt rum. Med hjälp av UV-ljus och fluorescerande färg hoppades de på att skapa en känsla av hur det är i rymden. Men först ville konstnären ”plocka ner” planeterna i klassrummet och låta eleverna få känna rymdens rörelse i sina kroppar. Hon lät dem genomföra rymddansen.

I rymddansen ställs läraren som solen i mitten. Därefter placeras nio elever ut på en rad där varje elev representerar en planet (när detta genomfördes ansågs Pluto fortfarande vara en planet). Därefter satte de på musiken och planeterna började dansa i sina omloppsbanor runt solen. När de slutat dansa diskuterade klassen om hur planeterna egentligen rör sig. De kom fram till att planeterna även snurrar kring sin egen axel. De provade att dansa den dansen. De nio eleverna placerades på rad, dansandes runt sin egen axel, i omloppsbana runt solen. Diskussionerna fortsatte. Då kom en elev på att en del planeter har månar. De kopplade på månar till planeterna genom att de elever som var månar lade sin hand på planetens axel. De provade att dansa den dansen. De nio eleverna (planeterna) placerades på rad, dansandes runt sin egen axel, med rätt antal elever (månar) kopplade till sig, i omloppsbana runt solen. De fortsatte att diskutera i klassen och kom fram till att även månarna snurrar kring sin egen axel. De provade även den dansen. De nio eleverna (planeterna) placerades på rad, dansandes runt sin egen axel, med ett an-

tal elever (månar) dansandes runt sin egen axel, kopplade till planeterna, i omloppsbana runt solen. Klassen kom efter denna dans överens om att det är väldigt snurrigt ute i rymden.
Därefter startade arbetet med att skapa rymdrummet. De var tre klasser som samarbetade så de hade delat upp planeterna och stjärnbilderna mellan klasserna. Efter att ha listat ut vilken färg det tyg, papper och annat material de hade till hands fick i UV-ljus började de skapa planeter, stjärnbilder, farkoster, rymdfigurer (både verkliga och fantasifigurer)…

När allt som skulle finnas inne i rymdrummet var klart började de hänga upp sina planeter, stjärnor, farkoster och annat som eleverna tyckte skulle finnas i rymden. Under tiden som allt detta arbete pågick läste eleverna om rymden och skrev texter och forskade, de räknade rymdmatematik och skrev rymdsånger. Allt genomsyrades av rymden under några veckor.

För att verkligen lära sig på djupet fick eleverna som slutuppgift att guida alla andra elever på skolan i rymdrummet, det vill säga alla elever från årskurs 1 till årskurs 6. De tog in några få elever i taget, rymdrummet var rätt litet, de stängde dörren, satte på rymdmusiken, tände solen i hörnet och slutligen tände UV-lampan och eleverna kände det som om de flög mitt ute i rymden. Det enda som talade om att det inte var så var trycket under fotsulorna mot marken. När besökarna kommit över chocken berättade årskurstvåeleverna om alla planeter och sjöng sin rymdsång. Upplevelsen var stor både för årskurs tvåeleverna, som guidade, och för de elever som blev guidade. Årskurstvåelevernas kunskaper om rymden bestod i många år efter dessa veckors arbete.

Här ser vi en estetisk lärprocess som tar tillvara på många av de sätt man kan använda de estetiska uttrycksformerna för att ge en sinnlig förståelse för ämnet rymden och vårt solsystem. För att tydliggöra den estetiska lärprocessen vill vi koppla detta till de olika sätt av estetiska lärprocesser som vi beskrivit under förra rubriken ”Vad är estetiska lärprocesser?”

Som vi tidigare har framhållit finns det inom varje ämne och ämnesområde estetiska dimensioner. I just denna återberättelse av rymdtemat framkommer inte om de fick se på bilder från rymden, de vackra planeterna, månarna och solen. Vi kan anta att de gjorde det i samband med att de skulle skapa planeterna och stjärnbilderna till rymdrummet. Vi kan också anta att lärarna tagit upp det vackra i den symmetri och logik som finns i rymden när de räknade rymdmatematik. Utöver att ta upp dessa estetiska delar av ämnesstoffet i temat fick eleverna lära sig om rymden genom estetiska lärprocesser. Till exempel fick de skapa egna sånger om planeternas placering i förhållande till solen för att memorera ordningen på dem. Medan de skrev sången var de tvungna att förhålla sig till både rytmen i de olika planeternas namn som i vilken ordning de ligger. Under tiden eleverna jobbade med att få ihop ordens rytm och ordning för att passa en melodi de var nöjda med repeterade de fakta. Även efteråt, när sången var klar, kunde de snabbt repetera och komma ihåg planeternas placering genom att sjunga den sång de själva gjort.

Under temats gång fick de även visualisera något som annars kan vara svårgripbart. Detta skedde både genom dansen som genom skapandet av rymdrummet. När de presenterade planeterna genom att ”plocka ner dem” i klassrummet och dansade dess rörelser fick eleverna se en miniatyr av planetsystemet och hur det rör sig. När de sedan började skapa planeter och stjärnbilder till rymdrummet fick de ytterligare möjligheter att visualisera ämnet genom att de med händerna skapade planeter, stjärnor, rymdfarkoster och rymdgubbar. Samtidigt fick de möjlighet att reflektera i de många, både faktamässiga och filosofiska, samtal som pågick medan de skapade de olika delarna som skulle bli

rymdrummet. Finns det liv på andra planeter? Varför ser det ut som det gör i rymden? Vad är Saturnus gjord av? Vilken färg ska det vara? Hur långt är avståndet mellan Solen och Pluto?

Hittills har eleverna mött de estetiska uttrycken dans, musik och bild. I guidningen fick de möta ytterligare en, berättarkonsten. I och med att de skulle presentera sina kunskaper för andra var de tvungna både att välja ut vad som var viktigast att berätta och att bestämma sig för, och öva in, hur de skulle berätta allt detta. Eleverna fick ytterligare en gång repetera fakta och tolka den genom ett nytt estetiskt uttryck. Dessutom kan vi gissa att det var många blandade känslor med när de till slut skulle guida de andra eleverna i skolan genom rummet, till och med sådana som var dubbelt så gamla än de själva.

Genom att hitta begrepp som är gemensamma inom ämnet och konstformer, genom att reflektera och bearbeta nya kunskaper med hjälp av någon eller några konstformer får vi möjlighet att använda många av våra sinnen för att förstå och lära oss. Inte sällan är de estetiska inslagen också sammankopplade med en känsla som ytterligare stärker våra möjligheter att minnas vår kunskap. Det sker samtidigt som vi lär oss att arbeta inom konstformerna.

Estetiska lärprocesser i lärarutbildningarna

Vilka sinnen kommer då en elev eller student i kontakt med i en lärprocess? Inom ämnet estetiska lärprocesser arbetar vi främst med de konstnärliga uttrycken bild, drama, dans och musik och de sinnen vi kommer i kontakt med genom dem. Samtidigt menar vi att estetiska lärprocesser har en vidare innebörd. För att lära genom alla våra sinnen behövs det mer. För att verkligen förstå ämnet kemi kanske vi måste smaka och lukta. För att lära ett nytt språk behöver vi höra någon som talar språket för att förstå hur det uttalas. För att fullt ut förstå skillnaden mellan två olika material behöver vi ta och känna på det. Ja, det finns många exempel på hur sinnena kan blandas in i en lärprocess. Genom att vi blandar in sinnena i lärprocesserna levandegör vi

det kunskapsstoff som ska läras in och kunskapen fastnar både i kroppen och i knoppen.

I framtiden behöver vi fortsätta att utveckla samverkan över ämnesgränser inom lärarutbildningen. Det är en kreativ utmaning att tillsammans hitta lösningar för att utveckla och integrera olika ämnen med varandra. Med en konstnärlig aspekt på det vetenskapliga inom de olika utbildningarna gynnas studenternas utveckling till att bli bra pedagoger samtidigt som det stärker deras bildning. Tryggheten skapar grunden för fritt skapande. För att estetiska lärprocesser ska få genomslag i skolan måste vi ge studenterna redskap för hur man kan för in sådana i olika ämnen. Genom att vi själva samarbetar i mångvetenskapliga kurser, där även de estetiska ämnena är med, visar vi hur olika ämnen kan samverka för att nå gemensamma kunskapsmål.

Vad är det då en lärare behöver ha med sig för att möta dagens barn och ungdomar i förskola och skola och vad behöver dessa barn och ungdomar utveckla för att möta framtiden? För att ta sig fram i dagens samhälle måste man kunna förstå många olika *språk* såsom bildspråk, det musikaliska språket, kroppsspråket med flera. Tidigare har man klarat sig bra i det svenska samhället genom att förstå och göra sig förstådd med tal och text, till exempel genom att besöka en bank eller skatteverket och prata med dem för att få svar på sina frågor eller att läsa och fylla i en blankett med mera. Idag sköts alltmer av våra liv genom datorers hjälp där vi ska klara av att navigera runt och hitta den information vi söker, vi ska betala räkningar via internetbank, vi får information genom film och så vidare.

Framför allt inom reklam- och försäljningsbranschen har man skapat sinnliga upplevelser för att få oss som trogna kunder. Lägg därtill att våra barn och ungdomar ofta leker med varandra via digitala medier genom olika datorspel eller *communities* som innehåller mängder av tecken, språk, estetiska uttryck och sinnliga upplevelser. Om vi försöker se in i framtiden finns det inget som tyder på att detta inte kommer att utvecklas än mer under de närmsta åren. Denna utveckling måste en lärare vara medve-

ten om för att förstå sina elevers livsvärldar bättre. Likaså behöver läraren kunna använda sig av detta i sin undervisning för att kunna fånga eleverna där de befinner sig och på så sätt ge förutsättningar för eleverna att nå sin fulla potential.

För att nå fram till alla i klassrummet behöver vi som lärare variation i våra arbetssätt och använda sådana språk som de som ska lära sig lättast förstår. Om man som lärare startar utifrån den lärandes livsvärldar möjliggör man en mer lustfylld och mer intresseväckande lärandesituation. Men för att våra lärare i förskola och skola ska ha möjlighet att undervisa på ett sådant sätt behöver de själva få grundläggande kunskap i de olika estetiska språk som används.

Estetiska lärprocesser i grundskolan

För att detta ska kunna bli verklighet inom grundskolan behövs kompetensutveckling, om barn och ungdomars sätt att söka information idag och om hur man kan använda sig av olika medier och olika språk i undervisningen. I detta är estetiska lärprocesser en del. För att lärarna ska kunna göra det möjligt för eleverna att lära sig genom sitt språk behöver lärarna själva utsätta sig och själva pröva på att arbeta inom olika estetiska lärprocesser. Egen erfarenhet av estetiska lärprocesser och en medveten insikt hos lärarna är av stor vikt för att det faktiskt ska hända i klassrummet.

I skolinspektionens granskning av musikämnet 2011 framkommer att det sällan förekommer ämnesövergripande arbeten där musikämnet finns med.[7] De nämner att skolans organisation är en anledning till att samarbete mellan musikämnet och andra ämnen på skolan så sällan förekommer. Musiklärarna arbetar ofta helt ensamma, utan ämneskollegor att diskutera ämnet med. Där har vi som utbildar blivande lärare en viktig uppgift. Vi behöver bygga broar även mellan olika lärarutbildningar. Det

[7] Skolinspektionens granskning 2011: http:/www.skolinspektionen.se/sv/tillsyn--granskning/kvalitetsgranskning/genomforda-kvalitetsgranskningar/musik/ (2013-01-31).

finns musiklärare som under hela sin utbildning inte träffar någon annan lärarkategori än sin egen förutom när de är på sin verksamhetsförlagda utbildning. Detsamma gäller lärare som undervisar i andra ämnen än musik, det vill säga att de inte under sin utbildning får träffa någon musiklärare. Detta gynnar inte ett gott samarbete mellan musikämnet och övriga ämnen på skolorna.

Skolinspektionen avslutar sin rapport om musikämnet så här:

> Ämnets roll i skolan är oklar och möjligheten att arbeta ämnesövergripande används sällan. Estetiska lärprocesser kommer sällan till uttryck i skolans arbete. Musikämnets stora möjligheter kan alltså tas tillvara i långt högre grad än vad som görs idag.[8]

Vi önskar att lärare inom förskola och skola i högre grad än vad som idag är fallet ser sin egen kapacitet inom estetiska lärprocesser. Att koppla ihop till exempel musik och matematik, drama och historia, bild och religion är enkla sätt att få in estetiska lärprocesser på fler fronter. Att kunna se hur fysik eller kemi kan uttryckas i dans och rörelse är också av stor vikt. Magnetism, gravitation… visa hur ett batteri fungerar. I Lgr11 står skrivet under övergripande mål och riktlinjer: ”Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande”.[9] Vidare framhålls det om skolans värdegrund och uppdrag: ”Skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.”[10] Det bör åligga skolan att ta in de sinnliga och estetiska dimensionerna liksom de ämnesövergripande. Här skulle lärarutbildningen kunna hjälpa lärarna i grundskolan att implementera Lgr11 genom att satsa på fortbildning inom de estetiska

---

[8] Skolinspektionens granskning 2011.

[9] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011 (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 14; http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575.

[10] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, s. 10.

områdena och på allvar ta upp diskussionen hur de traditionellt estetiska ämnena kan skapa fruktbara och utvecklande samarbeten med övriga ämnen på skolan. Först och främst bör vi ge redskap till lärarstudenterna att kunna nå ovanstående övergripande mål med sina kommande elever.

Sammanfattning

Vi har i denna text förklarat vår syn på och vår tanke med estetiska lärprocesser i utbildning i stort men framförallt i grundskolan och i lärarutbildningen. Genom att utgå från varje elev eller students förförståelse kan vi med hjälp av och genom estetiska lärprocesser ge en sinnlig upplevelse av det som eleven eller studenten ska lära sig. Genom att koppla kunskaperna till sinnliga upplevelser bevaras kunskaperna på ett djupare plan inom oss och vi minns dem längre. Vi har konstaterat att samarbeten mellan musikämnet och övriga ämnen i grundskolan knappt förekommer. Skolan behöver omvärdera vikten av sinnliga upplevelser och estetiska uttryck i allt lärande i skolan idag.

Estetiska lärprocesser är ett ämnesfält som fortfarande håller på att formas. Det krävs mer forskning för att nå ut med detta på fler lärosäten, skolor och förskolor. Vi som arbetar med estetiska lärprocesser har ett praktiskt kunnande som vi behöver sätta ord på. Utan eldsjälar som brinner för sina konstarter – eller lärare med stor kreativitet – kommer vi ingenstans. Att vara kreativ och tänka i annorlunda banor kräver mycket mod och energi. I slutändan kommer denna process ge mer energi än den tar – hos både lärare, studenter och elever.

Häst med lila ögon möter strategisk essentialism

Reflektion kring begreppet estetiska lärprocesser

Anna Emgård-Olsson

Malmö november 1977. Ett klassrum årskurs ett. Längst fram en orgel och en papiljottlockig grå fröken som rättar skrivböcker, på bänken en grön plastask full med versaler och gemener, var och en i sitt lilla fack: A a, B b, C c och så vidare. Lysrör i taket. Utanför börjar världen. Långsamt, stilla och tyst minns jag hur insikten sjunker ner i mig, att så här kommer det att vara. Det är inte övergående, det har bara precis börjat. Ett oändligt antal askar, rader, rättningar. Fåglarna utanför fönstret är fria och här sitter jag. Konstaterar idag att jag och mina klasskompisar, trots det progressiva sjuttiotalet och dess efterdyningar under åttiotalet, till och med årskurs nio lyckades pricka in gammaldags lärare och lärarinnor med realskole-idealet för sina ögon, i enlighet med en humboldtsk bildningstradition där kreativitet och frihet innanför kunskapens murar fick komma senare, medan fakta, ramar och struktur skulle följas och prickas av först, i åratal, precis under den period då fantasin bubblar som mest och leklusten är som starkast. Hur skulle det som var jag överleva här?[1]

[1] Sven-Eric Liedman, ”Bildning, frihet och motstånd”, Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 379-399.

När det gäller estetiska lärprocesser och mitt intresse för sådana, hur jag i skiftande uppdrag och sammanhang ständigt arbetat i gränslandet mellan kulturinstitutioner, konstnärliga uttryck och skola/utbildning i syfte att låta dessa världar befrukta varandra, handlett och utvecklat verksamhet, måste detta nog betraktas i ljuset av hur jag upplevde huvuddelen av min skoltid; klassrumssituationen, pogo pedagog, lukten av facit och förutbestämda svar, hur fritids erbjöd skapande inom rätt torftiga ramar. Upplevelsen av att något inom mig kvävdes var påtaglig. Det var möjligheten att närma sig världen genom fantasi, färgrikedom och ”mångsinne” (i motsats till trångsinne) som kringskars, men jag framhärdade. På fritids fick vi uppgiften att utforma var sin filttavla. Förlagan föreställde en brun häst mot grön bakgrund. Motivet var tydligt och färdiga mallar lades fram att rita av på filtduk, för att sedan klippas ut och klistras upp…. men i materialskåpet fanns även filtduk i andra färger. Mallarna kändes plötsligt roligare och jag gjorde en tavla föreställande en vit häst med turkos man och lila, mandelformade ögon. Bakgrunden var också lila, precis som ögonen. Hästen tittade med ögon färgade av den rymd som omgav den. Gun, fritidsledaren, tittade ogillande på mig med ögon färgade av den omgivning som format henne: ”Så där ser inte en häst ut. Du har ju inte tittat på filttavlan som hänger där. Hästen är ljusbrun. Ögon och man är mörkbruna, gräset grönt. Ser du inte det? Varför kan du inte göra som det ser ut?” Efter en incident som denna blir du ganska tyst som barn. Här fanns inga tvivel kring vem som hade tolkningsföreträde och självklar rätt att definiera verkligheten. Och som jag minns det lät Gun mest orolig när hon tillrättavisade mig, inte arg. Efteråt var hon lugn och glad. Gun hade upprättat diskursen och handlett mig i rätt riktning inför min framtida produktion av filttavlor på fritids, helt i linje med den kunskapstradition som präglade vår landsortsskola; en skola där grundantagandet vilade på en förkärlek för vetenskaplig reduktionism med dess särmärke att vilja reducera kunskapen till endast en

nivå av verkligheten,[2] medan mitt och många andra barns behov var att uttrycka dess rikedom och motsägelsefullhet, låta variationer och fantasivärldar bli speglingar av den verklighet som omgav oss. Ju fler färger, former och möjligheter som stod till buds desto bättre. Nu är jag vuxen, har läst lite böcker och kan förstå denna iver att nå mångfacetterad förståelse, kännetecknad av bredd och variation som en strävan efter ”reflexiv tolkning”, ett vetenskapsfilosofiskt begrepp som Bernt Gustavsson beskriver i sin bok *Kunskapsfilosofi*:

> det utmärkande för en sanningssökande människa och för sann gemenskap, är att förhålla sig öppen för nya tolkningar. (…) Motsatsen är att väja undan för det främmande och annorlunda, stänga för nya förståelsemöjligheter och nöja sig med vad som vanligtvis menas. Sanning och kunskap är då detsamma som insikten att världen ständigt kan utläggas och tolkas i olika riktningar, och oftast i en helt annan än den gängse. Meningen med kunskap, både för en enskild människa och gemenskapen, är att bidra med uppenbara nya och annorlunda tolkningsmöjligheter utifrån de betydelsesammanhang som är givna för oss.[3]

Dessa ord ger upprättelse, inte bara för barnet inom mig, utan för min envisa tro på att en sådan värld ska vara möjlig. Citatet är normativt, anger en riktning för kunskapsbildning och samhällsutveckling som är att föredra framför en annan. Det ger också Gun, och alla Gun:ar jag möter i skiftande sammanhang, då och då i mig själv, ett slags upprättelse; det är allmänmänskligt att ha utrymme för ungefär en sanning i taget, för en kunskapssyn och världsbild i taget. Men Gustavsson beskriver också de ständigt närvarande möjligheterna till förändring, perspektivskiften, maktförskjutningar, som omger oss; den diskurs som gäller idag har inte alltid varit densamma och kommer inte att råda för evigt; om den reduktionistiska, objektiva tolkningen av

---

[2] Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009), s. 237.
[3] Gustavsson, *Kunskapsfilosofi*, s. 236-237.

världen dominerar idag, där faktiska mått, steg och resultat kan och bör anges noga, framträder en annan tid i Aristoteles drygt 2300 år gamla verk *Om diktkonsten.* Här anas en epok där förmågan skattades högt att i ord kunna gestalta det sannolika och allmängiltiga med visheten som mått. Denna förmåga uppfattades som mer seriös än att rent objektivt kunna återge (avbilda) faktiska skeenden:

> Det framgår (…) att diktarens uppgift inte är att säga det som har hänt, utan det som skulle kunna hända, det vill säga det som är möjligt enligt sannolikhet eller nödvändighet. Ty skillnaden mellan historieskrivaren och diktaren är inte att den ene skriver på prosa och den andre vers, ty Herodotos verk skulle kunna versifieras och inte vara mindre historia med vers än utan; skillnaden ligger i att den ene säger det som har hänt, medan den andre sådant som skulle kunna hända. Därför är diktningen också mer filosofisk och seriös än historiskrivningen; diktningen säger det allmängiltiga, historieskrivningen den enskilda.[4]

Hegemonier är sega vävar, sammantvinnade av såväl maktförhållanden, ekonomiska, politiska som historiska trådar. Att det var denna väv vi båda sprattlade i, Gun och jag en eftermiddag på fritids, var det ingen av oss som kunde omfatta på en medvetet formulerad nivå. Vi utförde något, vi sprattlade något, var och en på sitt sätt. Men jag minns vad jag kände: harm och ilska och jag bet mig i tungan, för instinktivt visste jag att tillrättavisningen inte främst handlade om att en vit häst med lila ögon var fel, utan om att jag skulle veta min plats i statusförhållandet barn-vuxen och, framför allt, min plats i relation till normen. Jag krockade med normen. Och trots att normen angivits så tydligt, ”Titta på filttavlan på väggen där, så ska det se ut!”, så understod sig ett barn att göra annorlunda. Den tystnad som uppstod hos mig sedan Gun gått sin väg blir intressant i förhållande till de strategier jag senare i livet utvecklade för att få fortsätta tala och

[4] Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe (Stockholm: Alfabeta/Anamma, 2005), s. 37.

uttrycka mig som jag föredrog – så nära en vit häst med lila ögon jag kunde komma utan att bli utesluten ur gemenskapen – och även hur jag inom omsorgs-, utbildnings- och kulturinstitutioner arbetat för att värna och verka för andras, särskilt barns och ungdomars, möjligheter att erövra mångfacetterade tolknings- och uttrycksmöjligheter via konst, kultur, skapande. Estetiska lärprocesser blev lösningen. I synnerhet då jag utvecklade samarbeten med skolområdet blev estetiska lärprocesser ett slags protest mot den reduktionistiska kunskapssynen, 1 till 1-förhållandet som kunskapsidé.

Estetiska lärprocesser har för mig framstått som en pedagogisk frizon med fokus på att ställa frågor, utforska och pröva i stället för att svara rätt. Kunskap som upplevelse och inlevelse. Kunskap som skapande; här finns en möjlighet att involvera sin egen person, sin erfarenhet och sitt identitetsbygge i kunskapsprocessen och många uttrycksformer samverkar. Men det som formas i protest mot något annat hamnar ibland i ett låst läge och förblir en oformulerad reaktion och aktion enligt formeln ”eftersom det som är föremålet för reaktionen är negativt, måste den alternativa strategi jag skapar vara positiv. Basta”... Men blir inte detta ett slags ”rävslut” med ett begrepp som Hans Larsson myntade i sin text *Om bildning och självstudier* från 1908. Där skriver han:

> I logikerna brukar förekomma ett urgammalt exempel på felslut, så lydande: Cajus är en räv, alla rävar ha fyra fötter, alltså har också Cajus fyra fötter. Felet ligger i att räv ena gången betyder djuret, andra gången filur… ett rävslut.[5]

De pedagogiska grepp och möjligheter som estetiska lärprocesser innebär för mig, i egenskap av både verksamhetsutvecklare, pedagog/handledare och student, är att de är roliga, lustfyllda och har processbejakande kvaliteter. Men hur förhåller sig dessa

[5] Hans Larsson, ”Om bildning och självstudier”, i Burman & Sundgren (red.), *Bildning*, s. 180-181.

möjligheter till helheten och det sammanhang jag verkar inom, till exempel i form av ämnes- och timplanen för min undervisning med dess kunskapsmål; till ämnen jag undervisar inom via estetiska lärprocesser; till forskarvärlden; till statusförhållandet mellan olika ämnesområden; till hur jag argumenterar för kultursatsningarnas betydelse i den kulturplan jag skriver för min kommun? Vad gör estetiska lärprocesser med grundförutsättningarna för det sammanhang jag verkar inom, i synnerhet om detta uppmanar: ”Låt stå!” Kan jag sudda lite grand på ”låt stå” med hjälp av estetiska lärprocesser – blidka sakernas tillstånd, dess imperativ? Kanske, men hur har då det anvisade ”rum”, den spelplan där jag verkar omdefinierats – mycket, lite, knappast alls? Jag har en känsla av att min uppfattning om estetiska lärprocesser innehåller förgivettaganden vilka döljer grundläggande villkor för verklig förändring, förgivettaganden som tillåter saker stå kvar där de står samtidigt som jag har en upplevelse, en (själv)bild av förflyttning, förändring, utveckling. Jag börjar ana min egen räv bakom örat. Ibland lurar man sig själv.

Associationerna går till postkolonial teori där den underordnade andres, den subalternas, begränsade möjligheter att förändra sin situation, sitt läge genom att föra sin egen talan framstår som ett slags evigt dilemma, en gordisk knut, då en beskrivning eller förändring av underordningens positioner antingen kräver en företrädares röst i form av ett ombud, en uttolkare, från den dominerande gruppen, eller förutsätter att man, utifrån sin underordnande position, lär sig samarbeta på den överordnades premisser i syfte att få delta.[6] Uppgivenheten börjar gripa omkring sig, men misströsta inte, i denna underordning kanske trots allt fröet till förändring finns? Gyatri Chakravorty Spivak, en av vår tids mest inflytelserika tänkare och en av den postko-

[6] Gayatri Chakravorty Spivak, ”Kan den subalterna tala”, i Mikaela Lundahl (red.), *Postkoloniala studier* (Stockholm: Raster, 2002), s. 73-146. El Habib Louai, ”Retracing the Concept of the Subaltern from Gramsci to Spivak. Historical Developments and New Applications”, *African Journal of History and Culture*, vol. 4(1), January 2012, s. 4-8.

loniala teorins förgrundsgestalter, har myntat begreppet strategisk essentialism.[7] Strategisk essentialism innebär att en grupps medvetna betonande av sin underordning, till exempel utifrån etnicitet, genus (eller, i detta fall, utifrån underordnade uttrycks- och förståelseformer inom det dominerande utbildningssystemet), kan utnyttjas för att på ett mer kraftfullt sätt få gehör och utrymme. För att förtydliga innebörden tar jag hjälp av ett nordiskt förankrat exempel hämtat från *Representera och representeras*, en avhandling vilken utreder etnicitet och representationen av samiska kvinnor i samisk press. Författaren Anna-Lill Ledman beskriver där begreppet strategisk essentialism och hur detta använts av urfolk inom FN i syfte att få upp urfolksproblematik på den politiska agendan:

> Genom att belysa sin position som exempelvis svart eller kvinna öppnas också möjligheter att synliggöra och uppmärksamma sin situation. Detta kan ske antingen genom att konsekvent hävda sin särart som en essentiell, fast och oföränderlig egenskap, eller genom att anamma det som Spivak benämner ”*strategisk essentialism*”.[8]

Strategisk essentialism kräver en medveten och tydlig analys av det regelsystem som råder, en klar blick på såväl under- som överordningens villkor, men med icke-acceptansens glöd i hjärtat. Utifrån denna analys fattas medvetna val kring vad man vill uppnå, vilka identitetsmarkörer som behöver nedtonas alternativt betonas, vad man är beredd att göra avkall på en stund i syfte att erövra större resurser på sikt. Ergo: estetiska lärprocesser tycks för min egen del fylla funktionen av överlevnadsstrategi inom ett kunskapssystem som i förstone bejakar produktivitet, effektvitet, målstyrning och objektiv kunskap, snarare än utforskning, frågor, humaniora, estetiska uttryck – reflexiva tolk-

---

[7] Gayatri Chakravorty Spivak, *Outside in the Teaching Machine* (London: Routledge, 1993), s. 3-4.

[8] Anna-Lill Ledman, *Representera och representeras* (Umeå: Umeå universitet, 2012), s. 39.

ningar. Min strategi har formats i underordningens vegetation, men hur medvetet formulerad är den och var tar grundproblemen vägen bland träden i denna skog? Det finns något statiskt som lurar här, något icke-reflexivt i mitt motstånd. Vad var det som skymtade i skogen där? Var det en räv, ett rävslut, som möjligen slank ur näven?

I mitt möte med bildningstexter av Ellen Key, Hans Larsson, Donald Broady, Martha C. Nussbaum med flera,[9] klarnar landskapet något och konturerna av en underliggande tankefigur börjar träda fram allt tydligare; nu ser jag formen på det kunskapsbegrepp som jag velat ifrågasätta och driva ut då jag sökt mig till estetiska lärprocesser. Jag anar även begränsningarna i mitt motstånd och blir alltmer undrande och osäker. Denna strategi börjar på en och samma gång kännas både för vid och för trång. Estetiska lärprocesser är kanske *en* väg att gå, men visst borde det finnas fler strategier som skapar utrymme för undersökande, lekfulla och kreativa lärprocesser? Vad är det som gjort att jag uppfattat estetiska lärprocesser som ett unikum i detta sammanhang, som den allomfattande lösningen? Är det min protest mot plastlådan med bokstäver? Är det bristen på estetiska inslag i skolan, facit i slutet av boken eller att en häst med lila ögon inte får vara med?

Att förhålla sig frågande och modig i kunskapssökande och lärprocesser är ett *förhållningssätt* till kunskap vilket kan uppmuntras och beredas plats inom alla ämnesområden, och som även kan kväsas inom alla ämnesområden, de estetiska inräknade. Det spelar då ingen roll om jag blandar färg, spelar gitarr, håller en kalkylator eller en mobil i min hand, utan det är designen av lärprocesserna, utformningen av förutsättningarna för lärande som är avgörande på alla nivåer; allt från den politiskt fastslagna läroplanen, lokala tolkningar av denna till den vardagliga praktiken i klassrummet. Detta är det avgörande, och med olika (pedagogiska) redskap och kunskapsområden följer olika

[9] Se t.ex. Burman & Sundgren (red.), *Bildning*.

estetiska och sinnliga kvaliteter.[10] I det klassiska verket inom pedagogikens fält, *Demokrati och utbildning* från 1916, beskriver John Dewey något han uppfattar som ett förföriskt utbildningsbegrepp. Han benämner det ”Att veckla ut”.[11] Deweys skärskådande av detta begrepp, denna syn på kunskap och utveckling kan appliceras även idag, särskilt dess förförelsekonst – hur de ord vi är så vana att använda, som process, utveckling och framsteg, liknar något annat än vad de kanske egentligen är:

> Det finns ett utbildningsbegrepp som vill framstå som grundat på idén om utveckling. Men det tar tillbaka med ena handen vad det ger med den andra. Utveckling uppfattas inte som ett ständigt växande, utan man tänker sig att latenta förmågor vecklas ut för att ett bestämt mål ska nås. (---) Den simulerar den dynamiska uppfattningens mål. Tributen den får betala är det myckna talet om utveckling, process och framsteg. Alla dess funktioner är tänkta blott och bart vara övergående och de saknar mening för egen del. De har betydelse bara som rörelser *mot* någonting som finns bortanför det som pågår nu. (…) En abstrakt och obestämd framtid har herraväldet med allt vad det innebär av förringande av nuvarande förmågor och möjligheter.[12]

Den dubbelhet som Dewey beskriver i citatet ger mig en bild av (latenta) mål som ”vecklas ut” med hjälp av estetiska lärprocesser, vilka fyller sin funktion ”tänkta blott och bart som övergående och utan mening för egen del” – estetiska lärprocesser vilka får sin legitimitet så länge de rör sig *mot* något annat och förutbestämt. Dessa processer blir kanske inte utan mening i sig själva, men når de sin fulla potential? Det är inte enbart nuet som förringas här. Hur går det med skapandet och konsten i dess

---

[10] Anna-Lena Rostvall & Staffan Selander, ”Design och meningsskapande – en inledning”, i Rostvall & Selander (red.), *Design för lärande* (Stockholm: Norstedts förlag, 2008), s. 13ff.

[11] John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 2009), s. 95.

[12] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 95f.

egen rätt? Och jag frågar mig: när ”vecklar jag ut”, för vem och för vad och varför börjar detta kännas så snett?

Estetiska lärprocesser – ett undflyende begrepp

Undan för undan upplever jag begreppet ”estetiska lärprocesser” som alltmer problematiskt. Detta förstärks ytterligare när jag tittar närmre på hur estetiska lärprocesser ofta förknippas med konstområdet, till ”Konsten” med stort K, vilket tycks förutsätta att estetiska lärprocesser framför allt uppstår då vi lär om något ämne eller område via en gestaltande konstart, som att verklig kreativitet och estetik var förbehållet konstnärliga uttryck. Men: ”Allt har en estetik, en form, och i allra högsta grad har till exempel nationalekonomi detta…” för att citera en seminariedeltagares inlägg i en het debatt där estetiska lärprocesser stod i fokus (och samtliga debattdeltagare arbetade med just estetiska lärprocesser utifrån sina konstnärliga specialområden). Varför var det så provocerande att någon med emfas hävdade att kreativitet och estetik är centrala även för uppdraget som nationalekonom? Det är ju ett inkluderande perspektiv och dessutom en intressant tanke. Vad händer om jag tar denna tanke ett steg till och helt bortser från begreppet *estetiska* i ”estetiska lärprocesser” och i stället väljer att betona sinnligheten hos begreppet estetik för att sedan uppfinna ett alternativt begrepp: ”sinnliga reflektionsformer”? Kan detta fungera inkluderande på fler nivåer? Jag prövar…

När jag betonar sinnligheten, sinnenas närvaro, handling och upplevelse som kunskapsbärare känner jag mig friare, då djupnar blicken på min erfarenhet, på det jag ”håller på med” när jag ständigt vill koppla samman kulturverksamheter med skola, erfarenhetsgrundad kunskap med akademin, opera med streetkultur, teori med praktik etcetera. Jag får syn på något nytt i mina drivkrafter när jag betraktar estetiska lärprocesser som blott och bart ”kunskap i handling”, vilket Bengt Molander skriver om i sin bok med just denna titel, *Kunskap i handling*:

> Görandet är ett, oåterkalleligt, definitivt. Man kan spekulera om olika möjligheter och tolkningar. Handlingen är ändå den punkt då vi lämnar de blotta möjligheternas rum och gör på ett sätt – världen ändras, det finns ingen väg tillbaka.[13]

Världen tar ny form, du och jag tar ny form. Det finns ingen väg tillbaka. Handling, sinnlighet, sinnesnärvaro, erfarenhet som formar världen – allt detta samtidigt. Det sker och kan bli olika varje gång eftersom världen aldrig är densamma. Hur denna kunskap ”vecklas ut” är inte en given sak och kanske just därför svår att hävda? Hur kan sinnligheten berätta om sin kunskap?

För närvarande arbetar jag på Fryshuset, en ickestatlig organisation (*Non Governmental Organisation*, NGO) som under snart 30 år haft barn-, ungdomsverksamhet och samtidsfrågor med socialt fokus som sitt verksamhetsområde. Här finns spetskompetens inom områdena hederskultur, högerextremism, barn i socioekonomisk utsatthet, passionerade intressen inom streetkultur etcetera. Många av mina kollegor har inte tagit ett enda högskolepoäng, men anlitas regelbundet av olika departement på regeringskansliet för sin kunskap. Det är oftast levd kunskap, formad av livet självt, som man äger här. Genomgående för samtliga verksamheter och projekt är att man ständigt lyssnar in samtiden, söker nya sammanhang, omprövar sin kunskap och måste göra detta för sin överlevnad. Centralt är möten mellan olika perspektiv. Förutsätter detta arbete ”estetiska lärprocesser”? Ibland, men oftast inte. Förutsätter det erfarenhetsgrundad kunskap, sinnliga reflektionsformer? Svar: tveklöst ja. I *Vad är kunskap – en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* beskriver Bernt Gustavsson vad som är så genomgripande med att, i den franske fenomenologen Maurice Merleau-Pontys tradition, låta kroppen bli ankaret för kunskapsbildning:

> Man kan uttrycka det som så att människans kunskapsförmåga vidgas från att enbart vara en intellektuell förmåga kopplad till hjärnan, till att höra till hela vårt medvetande och hela vår

[13] Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Göteborg: Daidalos, 2000), s. 17.

> kropp. Att människan utgör en hel varelse, där de olika delarna är integrerade i varandra (…) vilka konsekvenser har detta för vårt sätt att se på kunskap? Det som sker i mellansteget i denna utveckling är att människan som sådan kommit att betraktas som integrerad i världen.[14]

Detta citat blir för mig en syntes där jag ser min ”vurm” för estetiska lärprocesser sammanflätas med den kunskapsbildning jag deltar i på Fryshuset. Dock vill jag återvända till estetiska lärprocesser i pedagogiska kontexter, i skolan. På något sätt känns de nu lite sorgliga, kanske stympade? Använder jag verkligen den explicita och specifika sinnligheten i till exempel uttrycksformen teater när jag utformar ett teaterprojekt för skolan och lägger mycket fokus på målgrupp, tydlig koppling till utbildningsmål, nyttighet? I *Kunskap i handling* citerar Molander fotografen Peter Gullers: ”Förståelsen kräver gestaltningar snarare än avbildningar. Det är det som är bildkonstens och det poetiska språkets styrka.”[15] Uppstår en klyvnad då jag anpassar mitt estetiska uttryck till en värdeskala där avbildningstanken, ”1 till 1”-synen på kunskap tillåts dominera? Kan det vara så att något viktigt mattas av, tappas bort – styrka, tydlighet, möjligheter? Vad kan hända om vi verkligen går i närkamp med ett ämnesområde och tillåter det expandera helt på dess egna villkor, utan ett självklart mål i sikte? Ofta förvånas vi över de synergier och (oväntade) insikter detta möte bibringar det redan bekanta och självklara, något som Sven-Eric Liedman beskriver så väl i artikeln ”Bildning, frihet och motstånd” där han målar upp värdet av att som sextiofemåring traggla sig igenom grundkursen i arabiska.[16] Liedmans beskrivning får mig att associera till ett teatersamarbete som genomförts i Västerbotten mellan Kågeskolan och Västerbottensteatern inom ramarna för det rikstäckande

---

[14] Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap? Om praktisk och teoretisk kunskap* (Stockholm: Skolverket, 2002), s. 69f.
[15] Molander, *Kunskap i handling*, s. 19.
[16] Liedman, ”Bildning, frihet och motstånd”, s. 381.

Riksteaterprojektet *Dramatik i grundskolan*.[17] Eleverna som deltog i detta samarbete gick inga estetiska program och fick möta teatern som konstform, inte i syfte att lära sig något annat, till exempel historia eller livskunskap, utan för att de skulle få en så hel inblick som möjligt i själva teaterns hantverk. Men samtidigt märkte lärarna genom detta samarbete det uppenbara: arbetet hade effekter på elevernas läsförståelse; det verkade ge en ökad medvetenhet om hur initiala (konstnärliga) val får direkta konsekvenser för både process och slutresultat; det gav ett ökat intresse för historia, historieberättande och aktivt lyssnande. Och, slutligen, ett bonusvärde: eleverna vågade efter projektet tala ensamma i mikrofon på en fullt upplyst scen inför en stor, inbjuden publik. Hur många känner sig obesvärade i denna situation? Gör du det? Själv undviker jag det gärna. Eleverna lärde sig om andra saker samtidigt som de mötte teaterskapandet fullt ut på dess egna villkor.[18]

Hur ska jag förstå detta i relation till estetiska lärprocesser, där de estetiska uttrycken används som redskap för att lära sig något om annat, till exempel lära sig om det periodiska systemet? Jag konstaterar att det sätter myror i huvudet på mig, det vill inte lämna mig ifred. Detta understryker ytterligare en dubbelhet jag ser hos estetiska lärprocesser då de ”vecklas ut” inom ett kunskapssystem där en strävan mot objektiv kunskap, mätbarhet, tydliga mål- och resultatkrav blir alltmer tongivande.[19] En insikt kring estetiska lärprocesser ur ett pedagogiskt perspektiv skaver i mig: kanske ska man vara alert, ja vaksam likt hinden, då man arbetar med estetiska uttryck i skolsammanhang, i synnerhet då de konstnärliga uttryckens legitimitet i denna kontext tycks komma just av att de ska tjäna redskap för att lära ut något annat, nå ett uttalat (kunskaps)mål utanför sin egen konstform? Är

[17] Projektet pågick under 2008–2011. Riksteaterns hemsida: http://skolscenen.riksteatern.se/laskommitteer.

[18] Intervju med Västerbottensteaterns dramaturg, Mikael Olsson den 25/1 2012.

[19] Donald Broady, ”Om bildning och konsten att ärva”, i Burman & Sundgren (red.) *Bildning*, s. 357ff.

det att låta mig hänvisas till en spelyta där den verkliga potentialen spelas bort?… Låt stå!? Kanske ska strategin vara att mer medvetet formulera vad estetiska lärprocesser blir i skepnad av en trojansk häst, listigt konstruerad med välsmidda hovar som slår gnistor av strategisk essentialism: sporra hästen med att detta är starten på en omkastning av polerna, den omkastning av polerna jag själv nog alltid velat uppnå, såväl genom lilasprakande filttavlor på fritids som i samhällsförändrande kulturprojekt, och förstå att den stora utmaningen egentligen ligger i vilken kunskaps- och människosyn som råder och hur denna samspelar med ekonomiska och politiska intressen. För närvarande har konst och estetiska uttrycksformer svårt att hävda sig som kunskapsämnen med samma tyngd som till exempel svenska och matematik, kanske på grund av att effekten av de kunskaper och lärdomar de bibringar inte låter sig mätas i uppenbara kategorier som ”rätt eller fel”, ”ja eller nej”, ”förstått eller ej” och att visionen på sikt är att hävda de estetiska uttrycksformerna som fullvärdiga och fördjupande kunskapsvägar i sig själva, liksom all sinnlig kunskap vi som människor tillsammans förmår skapa. Tills denna utopi är nådd utropar jag: låt estetiska lärprocesser bli en trojansk häst.

Den måttlösa mätbarheten

Det vore käckt att avsluta med detta utrop. Uppfylld och glad liksom… ”Tallyho, tallyho! Jag har skjutit en dront!” och därmed ange riktningen – nästa steg är ”bara” att hävda konstnärskapet och konsten i dess egen rätt.[20] Men, det finns ett ”men” som jag knappast kan bortse från då jag talar om sinnliga reflektionsformer, estetiska lärprocesser och inkludering av mänsklig erfarenhet som en förutsättning för kunskap (i motsats till information). En tendens, en hegemoni, eller kanske till och med ett paradigm jag möter vart jag än vänder mig: mätbarhetens och resultatfixeringens sugande malström. En omättlig, måttlös hunger efter

[20] Harriet Löwenhjelm, *Dikter* (Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1986), s. 21.

mätbarhet och hur känslan av hur denna hunger utarmar det fantastiska i att, ja – fånga en dront… Vad *är* detta och vad innebär det för visionen, övertygelsen, om att sinnliga reflektionsformer har ett viktigt värde, för idén om humanism, för konst som kunskap, för bildningstanken? Bör jag överhuvudtaget uppehålla mig vid detta eller ska jag fly iväg på en drömsk drontjakt i väntan på bättre tider? – Nej, hellre fäkta än illa fly. Dags för tempo furioso rörande kreativitetens och bildningens hotade utposter och vad detta innebär för vår blick på ”den andre”, på varandra.

Artikeln ”Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process” beskriver forskningsresultat av en undersökning utförd vid Southern Methodist University, USA.[21] Resultaten visar att författandet av en personligt hållen text kan medföra positiva effekter på flera nivåer, både fysiskt och psykiskt, hos den som skriver då ämnet har hög angelägenhetsgrad. Särskilt spännande är det faktum att upplägget för forskningsstudien innebar att texterna inte skulle läsas av någon annan i syfte att bedömas, jämföras eller liknande men ändå avsåg att ha ett terapeutiskt fokus. Det fanns inget yttre öga, endast den egna blicken såg texten växa fram. Ramarna för skrivuppdraget var tydliga och samtidigt öppna: skriv en viss tid per dag under ett antal veckor, din text krypteras därefter och magasineras. Trots, eller kanske på grund av, denna frihet och avsaknad av yttre bedömning uppstod en påtagligt positiv effekt hos deltagarna, mycket större än vad forskarna räknat med. I en tid då måluppfyllelse, resultatmätning och sambandet mellan orsak-verkan bör vara glasklart, särskilt då ekonomiska intressen betonas, känns artikelns perspektiv otidsenligt och nästan smärtsamt befriande (trots att även denna bygger på mätningar). Som en hälsning från andra horisonter, ett äventyrligt vykort i stället för den enkät i brunt kuvert som damp ned i min brevlåda igår, gällande en omfattande kvalitetsmätning av mina upplevelser på vårdcentra-

[21] James Pennebaker, ”Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process”, *Psychological Science*, vol. 8, nr 3, s. 162ff.

len: ”Vi vill gärna veta allt om din kvalitetsupplevelse av just din vårdcentral. Bedöm endast ditt senaste besök. Ditt svar är värdefullt för oss. Hälsningar chefen för Analysenheten.” Jag uppskattar min husläkare och den vårdcentral där jag är skriven och kommer att svara, men samtidigt känner jag mig besvärad; jag har sett liknande enkäter alltför ofta den senaste tiden – överallt dyker de upp. De börjar kännas som stalkers, i och för sig välvilliga, men alltför pockande.

Den liberala tankesmedjan Timbro gjorde för en tid sedan ett kraftfullt inspel i en av våra anrika morgontidningar, rörande hur dåligt kommunerna mäter effekterna av sina kultursatsningar. Man varnade för att en konsekvens av denna uselhet är att anslag lättare kan minskas, verksamheter ifrågasättas och läggas ned.[22] ”Så sätt igång och mät effekterna för er överlevnads skull!” coachade Timbro kulturens kommunala tjänstemän och lokalpolitiker. Argumentationen utgår från grundantagandet att allt ska kunna avkrävas ett tydligt mätbart värde, att allt som sker ska kunna omfattas i en framåtsikt och prickas av mot uppnådda mål, att kulturen ska ge oss omedelbar tillfredställelse, vara uppenbart nyttig för samhället och ekonomin etcetera. I detta kulturpolitiska landskap blir det viktigt att motivera sin existens med korrekta motiv. Här blir kulturen och skapandet i skepnad av ”duktiga Annika”, alltid redo att göra rätt för sig i form av en terapimetod eller pedagogisk modell (vård, omsorg och skola – de sammanhang där kulturområdet ofta får hämta sitt mandat idag), ett utförande som allt svårare låter sig ifrågasättas och snart kanske en självklar förutsättning för att få verka alls? Ett påstående om att kultur, humansim, skapande och kreativitet finge finnas för sin egen skull, att detta har ett värde i sig och därmed styrka att hävda sig blir alltmer osäkert, nästan lite misstänkt subversivt. Som att det skulle kunna finnas processer värda tid och pengar som vi inte kan förutsäga nyttan av, hur skulle det se ut?

---

[22] Fredrik Söderling, ”Kulturen uselt utvärderad av kommuner”, *Dagens Nyheter* 13/10 2011.

Lev Vygotskij, den ryske utbildningspsykologen, har under de senaste åren alltmer kommit i ropet inom skolans värld och hans begrepp den ”närmaste utvecklingszonen” dyker upp i mina tankar då och då när jag funderar över mål- och mätbarhet kopplat till kreativitet, skapande, pedagogik och utveckling.[23] På bordet bredvid mig ligger den noggranna mallen för min åttaåriga dotters individuella utveckling (IUP), ett underlag för vårt utvecklingssamtal. Mallen ger indikationer på detaljnivå om såväl kunskapsnivå, förväntad måluppfyllelse som social förmåga. Jag gläds åt att det ser ut att gå framåt, men undrar samtidigt vad det är för tillvaro min dotter och hennes klasskamrater går till mötes; närmsta utvecklingszon, detta dynamiska levande spänningsfält, hamnar snubblande nära ”utväxling”, det begrepp man talar om i samband med hur stor eller liten energiutväxling en motor genererar beroende på samspel mellan energi, underlag och konstruktion, det vill säga: man kan göra en energivinst (eller förlust). Jag frågar mig hur vi klarade oss tidigare, för bara några decennier sedan? Hur var det möjligt med en så aningslös värld? Hur klarade vi oss utan att veta alltings mått? Vad är det vår besatthet av denna (skenbara) säkerhet via mätbarhet gör med oss egentligen? Det är en vid fråga, och här tänker jag specifikt på hur detta förhållningssätt påverkar våra lärprocesser. Vad händer med de öppna livsrum, mellanrum, frizoner vilka framstår som nödvändiga för att kreativitet och undersökande lärprocesser ska uppstå och utvecklas? Detta förhållningssätt har stor inverkan på individnivå, för dynamiken i en arbetsgrupp, studentgrupp eller skolklass och därtill på verksamhetsnivå – för hela organisationer, för samhället. I *Demokrati och utbildning* skriver Dewey redan 1916 om värden och värderingar inom utbildning och hur han i det sammanhanget ser på överdrivet nyttotänkande:

---

[23] Lev Vygotskij, *Tänkande och språk*, övers. Kajsa Öberg Lindsten (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 329ff. Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (Stockholm: Norstedts, 2008), s. 119ff.

> Först av allt är det så att så länge ett tema är lockande är det meningslöst att fråga vad det är bra för, det är en fråga som bara kan ställas angående instrumentella värden. En del saker är inte bra *för* något; de är bara bra. Alla andra föreställningar leder till absurditeter.[24]

Idéhistorikerna Sverker Sörlin och Anders Ekström har också uppmärksammat denna fråga och vill belysa vilka konsekvenserna på samhälls- och forskningsnivå blir av en alltför normativ validering inom kunskapsområdet. De menar att fixeringen vid tillväxt och innovation i regeringens nuvarande utbildningssatsningar nästan framstår som komiska och den fullständigt frånvarande satsningen på humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning blir alarmerande, i synnerhet inom de högre utbildningssystemen. Obalansen osäkrar vår existens. De enorma utmaningar jordens befolkning står inför ekonomiskt, resurs- och miljömässigt, kan inte lösas med mer tillväxt som drivkraft, men däremot genom en ökad satsning på områden som stärker vår förmåga till reflexiv tolkning, vår inlevelse och helhetssyn, det vill säga: humaniora, konst, kultur och andra ”mjuka” ämnen. De ämnen som är essentiella för vår förståelse av sådant vi kallar värdegrund, skapande, idéer, kommunikation, traditioner, empati – kort sagt: det som gör oss till människor.[25] Dessa så kallade immateriella värden består av komplexa vävar som är oöverblickbara, föränderliga, utan enkla svar. Precis som livet självt är villkoret att det måste upplevas, vävas, ta gestalt och reflekteras. Först då vet vi. Innan dess kan vi bara gissa, föreställa oss, möjligen med visheten som riktmärke, vilket förutsätter att vishet är något som skattas högt. Men hur ska vishet hävda sig idag? Vad har visheten för mått?

---

[24] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 291.

[25] Anders Ekström & Sverker Sörlin, ”Det är dags att reformera svensk forskning”, *Dagens Nyheter* 5/12 2011. Se även deras gemensamt skrivna *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle* (Stockholm: Norstedts, 2012).

Vi närmar oss slutet på denna text och jag vill summera i sällskap med kreativitetsforskaren och psykologen Graham Wallas och hans artikel ”Model for the Process of Creativity” där viktiga faser anges för att kreativitet och utveckling ska ske, däribland ”resan ut i det obekanta” (fråga: varför resa dit när vi inte vet vart vi ska?); den förment sysslolösa ”inkubationsfasen” (fråga: kan något utvecklas utan synlig eller mätbar aktivitet? Vad sysslar ni med här egentligen?); ”inre drivkraft” (fråga: varför ska vi göra detta? Vi vet ju inte vad vi får för det eller vart det leder heller för den delen!).[26] Långsamt blir hemmahamn kanske en hämmad hamn… Ängsligt pysslar vi om skutan och trampar runt på kajen lite längre för varje gång, och när och varför hissar vi våra segel och ger oss av när vi ger oss av – vad driver oss ut på havet? Stannar vi hemma för gott en dag om känslan av obehag och ifrågasättande inför det (olönsamt) okända eller omätbara blir för stor? Tänk om jorden blir platt igen om detta att ”störta över kanten” handlar om en skräck inför att inte veta målet med resan innan man gjort den, eller en rädsla över att resan inte passar in i ett tydligt mått? Kreativitet och reflexivitet utvecklas även under sådana förhållanden, det tvivlar jag inte på, men *vilken* sorts kreativitet och reflexivitet? För hur mäter man vinsten av en omväg och ett misslyckande, stiltjens nödvändighet som Liedman beskriver i en text med den tankeväckande rubriken ”Kunskapens vägar är omvägar”.[27] Och slutligen: vad händer med de människors liv och kreativitet som inte gör mätbar nytta, som kanske till och med tycks ligga samhället till last? Var får de plats på denna karta, eller finner vi dem evigt fallande bortom kanten då jorden blivit platt, osynliga och mindre mänskliga än de som är… lönsamma? Vad som händer med ett samhälle om humanistiska värden, konst, skapande och demokratiska processer underordnas en ekonomi där tillväxt och innovation blir till ett mål i sig själv, beskriver Martha C. Nussbaum med smärtsam

[26] Graham Wallas, *The Art of Thought* (New York: Harcourt Brace, 1926).

[27] Sven-Eric Liedman, *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper* (Stockholm: Bonniers, 2010), s. 223ff.

skärpa i *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanity*.[28] Livsnerven vissnar, demokratin förtvinar. För ytterst handlar det om människosyn och det faktum att vår människosyn sätter villkoren för kreativiteten, för vår definition av utveckling, kunskap och lärande: för demokratin. När blir närmsta utvecklingszon alltför lik närmsta utväxlingszon och hur vaccinerar vi oss mot detta? Genom dront-jakt? Trojanska hästar? Nya kompasser? Eller kanske genom att lära oss urskilja vad som är en överlevnadsstrategi och vad som är vår vilja till förändring och orka se att man inte alltid orkar vara stark.

[28] Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton & Oxford: Princeton University Press, 2010).

Den pratande konstnären

Samtalets problematik i samtida konstundervisning

Gunilla Bandolin

Lisa går första året på Mastersprogrammet Konst i Offentligheten. Hon har bett om ett samtal med mig, trots att jag formellt inte är hennes handledare. På min fråga om var vi ska ses för samtalet, säger hon ”ditt rum”. Vanligtvis sker samtalen i studenternas arbetsrum, en våning ovanför lärarnas. Men Lisa vill inte ses i sitt rum.

Lisa, med blonda rastaflätor, sitter nu, fortfarande påklädd, inför mig och jag förstår att något inte är riktigt som det borde, trots att hon har hur mycket energi som helst. En student bär förutom allt annat sina tidigare platser med sig, och i Lisas fall är det Brighton, södra England, där hon bott i två år och deltagit i den levande street art-kultur som utmärker staden. Efter sina år på gatan bland hip hop-folket har hon gått en konstutbildning, där hon fördjupat sig i hip hopteater. Det är det hon vill jobba med här i Sverige också. Men det kräver en plats att vara på och att samla ihop skräp som kan användas som scenografi, och en verkstad att bygga och måla i. Det är där skon klämmer. Hennes ateljé på Konstfack är inrymd i Ericssons gamla kontor och den delar hon med en allergisk och lättstörd student. ”Hon får migrän bara jag målar med vanlig plastfärg”, säger Lisa.

Nu är det inte bara plastfärg Lisa vill måla med utan sprayfärg, som gatukonstnärer använder. Men sprayfärg får Lisa inte använda i sitt rum. Inte ens om hon vore ensam i det. Inte om

hon använde mask med filter mot organiska ångor. Inte ens iklädd en friskluftsmask med övertryck som billackerare använder. Den får endast användas i ett dragskåp nere i verkstäderna. Och gick det att trycka in Lisas scenografifragment och skräp i dragskåpen och måla i skyddsdräkt och med handskbeklädda händer skulle det ändå inte hjälpa henne. För hon skulle troligen inte känna igen sig själv som skapande i den utstyrseln och på den platsen.

Det är detta som gör Lisa rastlös. Det är inte bara inte en specifik färg som tagits ifrån henne, utan ett sätt att vara. Utan färg och ruffigt ställe att samla containerfynd och förbereda en teater är Lisa hemlös i tillvaron. För mig är det inte främmande att något i en skapande situation, en särskild färg i det här fallet, kan få den sådan oerhörd betydelse. Jag kan erinra mig episoder i mitt skapande där en viss sorts musik avgjorde om jag kunde arbeta eller ej. Det var musik som stärkte mig som agerande person, ofta av manliga artister, Bob Dylan, Bruce Springsteen. Utan musiken blev arbetet bara slit, inte lust. Musik påverkar en intravenöst, det kan liknas vid en drog. En färg som finns i en sprayburk och där användandet påminner om att använda vapen kan fungera på samma sätt. Tingen omkring en eller musik man lyssnar på kan vara mentala arbetskläder man sätter på sig, som skyddar en från osäkerhet, rädsla för att misslyckas.

Lisa sitter för andra gången påklädd i mitt arbetsrum. Hon sliter upp ett tummat häfte ur väskan, det är hennes ”proposal for Master project” kommande år. Jag ögnar igenom det – det är välskrivet och på engelska – och ser den reguljära handledarens kommentarer. Lisa säger att handledaren vill driva hennes projekt åt ett annat håll än hon själv vill. Själv vill Lisa göra en teaterföreställning som ett konstverk, med användande av ungdomar från hip hop-miljöer. Handledaren vill att hon ska fokusera på den delen av arbetet som har att göra med samarbetet med de ungdomar hon ska arbeta med. Projektet ska drivas mer åt ett socialt/pedagogiskthåll, vilket ligger i linje med hur denne lektor

och konstnär i fråga själv framgångsrikt arbetar. Lisa är modlös. Jag uppmuntrar henne. ”Det är klart du ska göra en föreställning!”

Varför gör jag det? Det är osolidariskt med min kollega som jag respekterar. Men jag känner att det är viktigt att stödja det som fortfarande finns av *lust* hos Lisa. Jag vill stödja Lisa att hitta fram till sig själv som modig och skapande igen. Hon är utan Brightons ”hip-hop-tankekollektiv” och hon saknar sprayfärg. Att i det läget dessutom försöka få henne att välja bort sin egen intuitiva riktning verkar för mig som ett risktagande. Hon måste hitta hem till sig själv här hos oss på Konstfack. Hon har inte gjort det ännu och jag undrar om hon kan göra det utan sprayfärg.

Klart är att dem hon mött på Konstfack inte förstått sprayfärgens betydelse för henne. Flera andra har försökt förklara för Lisa vad arbetsskyddslagarna säger om sprayfärg på burk. Någon gör till och med lite narr av henne, som inte kan byta till pensel och plastfärg. Martin Heidegger skulle kanske sagt något om hur världen upplåter sig för Lisa med eller utan sprayburk. Ingen har hjälpt Lisa sätta ord på vad sprayfärg betyder för henne som skapande i världen. Och utan ord ingen respekt.

Utgångspunkter

Jag är konstnär, yrkesverksam sedan 1983. Från 1988 har jag undervisat, först i enstaka kurser i det ämne som jag var utbildad inom, keramik och glas. Mellan 1994 och 2006 var jag professor på Arkitekturutbildningar. Sedan 2006 är jag tillbaka på den högskola där jag en gång utbildades själv, Konstfack, men denna gång som professor i konst. Jag har hela tiden parallellt med utbildandet varit verksam som konstnär.

I denna essä försöker jag förstå vad jag gör när jag handleder. Jag tar stöd i Aristoteles kunskapssyn såsom den beskrivs i *Den nikomachiska etiken*.[1] Jag har inspirerats av hermeneutisk teori genom Martin Heidegger och Hans-Georg Gadamer. Begrepp

[1] Aristoteles, *Den nikomachiska etiken,* övers. Mårten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 1988), s. 157-181.

som förståelsehorisont och den hermeneutiska spiralen har varit ovärderliga för mig.[2]

Att beskära äppelträd

Jag är högt uppe på en stege för att beskära ett äppelträd. Se där, någon har något år tidigare beskurit en ganska grov gren, cirka tolv centimeter i diameter och lämnat kvar en ”stubbe” på tio centimeter i diameter. Runt den har detta år ett fyrverkeri av vattenskott vuxit ut. De flesta står rätt upp, några riktade bakåt inåt trädet, någon åt motsatt håll. Med min nyinköpta, schweiziska sekatör klipper jag bort alla utom ett, som riktar sig framåt, utåt. Av alla tiotal skott är det detta jag bestämmer ska få fortsätta och om några år kanske ge frukt.

Nästa åtgärd handlar om att se till att det blir en luftspalt på minst en meter mellan två intilliggande träd. Man kan ”ta in” lite på alla skott som föregående år lämnats för att växa utåt, uppåt. Då är det viktigt att man beskär just ovan en knopp som har rätt riktning. Man får inte klippa för nära knoppen, som då kan skadas, och klipper man för långt ut kan det bli en torr kvist kvar som sedan blir en svag punkt för trädet, där mögel och fukt kan få fäste. Man kan också vara radikal och ta bort en av de tre, stora, välformade grenarna som ligger i farozonen att nudda det andra trädet. Ett så stort ingrepp förändrar hela kronans balans och kan vara välgörande. Min beskärningslärare, Katarina, avstyr min benägenhet att göra så radikala ingrepp.

---

[2] Den hermeneutiska spiralen är den medvetanderörelse man genomgår för att förstå en människa eller text. Möten med människan eller texten i fråga lägger vid olika tillfällen till och drar ifrån från den kunskap man har om människan. Man får över tiden en allt tätare och mer komplex förståelse. En människas förståelsehorisont är vad hon införlivat av vad hon varit med om, läst och förstått. Också vart människan upplever att hon är på väg ingår i detta begrepp. För att riktigt förstå en människa, måste man veta allt detta. Begreppet kan också användas om en text. Hans-Georg Gadamer, ”Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet” (ur *Sanning och metod. Grunddrag i en filosofisk hermeneutik*), övers. Christian Nilsson, ännu inte publicerad stencil, s. 6.

Äppelträden beskär man för att de ska ge mer frukt, men också, har jag förstått av Katarina, för att de ska ”bli vackra”. Vad är ett vackert träd, undrar jag. Vi vandrar i lunden och hon visar på ett femtioårigt äppelträd med en balanserad och likformig krona. Den är bred, men inte för bred och den har en tydlig ”topp”, ett högsta parti. Inga grenar skaver mot varandra, inga är väldigt mycket grövre än de andra på fel ställe. De grövsta grenarna sitter ungefär placerade lika glest och på avstånd från varandra. Det finns en klar hierarki: först stammen, sedan de formskapande grova grenarna och utifrån dessa halvgrova grenar, sedan kvistar och sen skott. Det är verkligen vackert.

Kan jag använda något av trädbeskärningens konst för att beskriva vad jag gör när jag handleder mina studenter? Kunskapen om att beskära på exakt rätt punkt och vid rätt tidpunkt, skulle kunna motsvara förmågan att se när ens övervägande om att säga något ska övergå till handling? Katarina säger flera gånger när jag frågar om jag ska klippa bort ett skott: ”Kan, kan du väl, men du kan likaväl vänta tills nästa år eller nästa”. Jag tänker på Christian Nilssons utläggning om *escaton*, i anslutning till Aristoteles kunskapsbegrepp; den tidpunkt när en av alla de tankar eller analyser man har tar överhanden och träder fram mot ”det yttersta”, det vill säga den punkt då man sätter sin handling i verket.[3] Man kan agera nu, men man kan också vänta. ”Kan, kan man väl, men man kan lika gärna vänta”, upprepar jag Katarinas ord för mig själv när jag samtidigt som jag pratar, analyserar den student jag talar med. När är det passande att jag till exempel sätter en gräns? Det kan vara att säga: ”Nu kan du inte skjuta upp görandet längre. Till nästa gång måste du ha presterat detta!” När jag har agerat så tänker jag omedelbart: ”Det kanske till och med var lite för sent.” Och anledningen till att jag väntat? En insikt om att jag alltid kan ta fel. Kanske behövs för denna stu-

[3] Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok Vl i Aristoteles Nikomachiska etik”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 50-51.

dent verkligen en så lång förberedelsetid. Och kanske också en rädsla för att vara bestämd. Ska man vara positiv kanske man kan säga att jag tillämpar den grekiska dygden *sofrosyne*. *Sofrosyne* betyder besinning, måttfullhet. Jag får impulser att handla långt tidigare, men besinnar mig. Det kan också kallas feghet.

Att ta till stora åtgärder för att styra en student kan vara att säga: ”Jag tycker att du helt och hållet ska lämna det här filmprojektet, nu har du hållit på och samlat material i två år och det leder ingenstans och hindrar dig att jobba med andra projekt.” Jag kanske har rätt, men studenten måste få chansen att lära sig att ge upp en sak för att uppnå en annan, på egen hand.

Att skära för nära skottet och såra det, eller riskera röta längre fram, kanske kan jämföras med att kritisera något som är alltför personligt och känsligt och på så sätt skada studentens förmåga att ”komma igen”? Skulle alla vattenskotten kunna vara alla de olika idéer som studenten kommer till handledningstillfällena med, och som jag sorterar, analyserar och hjälper dem att prioritera mellan? Vissa är bättre än andra, jag berömmer vissa, ignorerar andra. Ja, kanske. Jag kan medvetet ”tala för” de idéer som jag tror på och bedömer som originella och angelägna, de som kan ”ge mer frukt”. Man kan inte förverkliga alla sina idéer. Och studenter mår bra av att få vissa idéer avvisade. Läraren hjälper studenten att rensa ogräs så att de önskade plantorna får ljus och utrymme. Det är ett grannlaga arbete. Tänk om jag tuktar bort en blivande Rembrandt? Min erfarenhet säger mig dock att viktiga idéer överlever lärarens rensningsförsök. De tittar fram igen. För att handleda en student finns det inte heller några klara regler som jag kan förhålla mig till, typ: ta bort de grenar som växer inåt trädet. Det krävs en hel del tyst kunskap för att beskära ett träd, men att handleda och diskutera studentens idéer kräver ännu mer. När jag beskär ett träd kan jag ha en bild av det vackra, harmoniska äppelträdet framför mig, som ett mål. En student kommer, liksom ett halvgammalt äppelträd, med vissa förutsättningar. Har jag en vision av vad de ska bli? Ett mål jag jobbar mot? Harmoni och skönhet kan man ha som mål som

trädbeskärare, men knappast som konsthandledare. Jag måste kanske uppmuntra idéer som för studenten leder till disharmoni och svårigheter. Ett konstnärskap måste kunna vara konfliktfyllt. Begreppet ”inre logik”, som ibland används som ett kvalitetsbegrepp om konstverk, är kanske det som mest påminner om harmoni när det gäller trädbeskärning. Att ett verk har en inre logik betyder att delarna är rätt tempererade i förhållande till varandra. Ett verk innehåller flera komponenter som bör stämmas av mot varandra. Existerar verkets olika delar i samma universum, lyder de samma lagar? Detta kan man som handledare uppmärksamma i ett samtal om ett verk som en student skapar. Men det kan knappast användas som mål för mitt arbete som lärare: det är inte studenten som ska ha en inre logik.

Ibland har jag dock, som vid trädbeskärning, en vision av en student. Det händer att jag tänker mig hur de är om säg tio eller femton år. Det är ofta en framgångsbild jag framkallar för mig. Jag tänker mig då att de utvecklats till något utifrån ett frö som jag sett att de bär på. Jag tänker mig att de blir det bästa av vad de har möjlighet att bli. Jag tänker mig ofta också hur de passar in i en samhällelig kontext då, att de i sin konst kanske får oss andra att se världen vi lever i på ett helt nytt sätt. Då är det lätt att ta sig an studenten med vördnad. Och försöka odla och berömma de unika talanger som jag tycker mig se. Och ändå vara helt inställd på att jag kan ha helt fel, och att det är något helt annat som den här studenten styr sig liv mot.

Jag tittar på alla andra träd i skogen när jag cyklar hem från trädbeskärningskursen. De skira björkarna som stora dammvippor där de står utan löv, de slanka asparna som de flesta vill se utrotade, ekarna av olika ålder och form, hasseln som skjuter fanfarer på ängarna. Vem beskär dem? Ingen förstås. Blir de vackra? Bär de frukt? Ja.

Behövs handledning överhuvudtaget?

Att lära sig se när man tecknar

Det var måndag morgon. Jag stod i modellateljén och tecknade tillsammans med mina klasskamrater, som alla måndagsmorgnar under alla mina fem år som student på Konstfack. Det första året med modellteckning hände ingenting. Men den grova blyertspennan följde jag modellens konturer från ena foten, upp över höften, till bålen med brösten som överskärningar, ned på andra sidan och stannade vid andra foten. Jag såg inget mer.

I början kändes blyertspennan som det adekvata verktyget, det var distinkt och tydligt men ändå möjligt att korrigera en gång eller två. Så småningom inledde jag alltid med ritkol. Med ett sämskskinn kunde kolstrecken nästan helt suddas bort om jag var tvungen att ändra mig. Och jag började räkna med det nu. ”Jobba inifrån och ut i stället”, sade läraren. ”Det finns mer än kontur”. Vad betydde det?

Jag sökte med pennan eller ritkolet över pappret. Försökte hitta överskärningarna. Dessa var ju en del av konturen. Men sen då? Figurerna på mina ritpapper var som ballonger. Inget fanns som talade om att det innanför dessa konturer fanns massa, fanns kropp, fanns form. Skulle jag hitta på det? Det var ett tag då väldigt fylliga kroppar var intressanta, för de fick gärna vara ballonglika. Också gamla kroppar med rynkor och veck, för dessa gav många överskärningar. Väldigt magra kroppar där skelettet trädde fram under huden var också intressanta, benen syntes och på så sätt fanns konturer innanför ytterkonturerna.

Men den morgon jag började berätta om hade något börjat hända på mitt stora papper. Det var när vi hade en ”lång modell”, det betydde en modell som satt på samma sätt under en lång tid, kanske hela tre timmar i samma position. Jag hade letat en position framför modellen som jag gillade. Ena låret var riktat rakt emot mig, det andra i profil. Låret var, det vet alla, grövre än knäet på den sittande modellens ben som pekade mot mig. Ändå var knäet det som var närmast bildplanet, det vill säga min teckningsyta. Och det som är närmast ska eller kan avbildas som större än det som ligger bakom. Detta var ett av alla knep som

jag hade inhämtat under året jag stått där på måndagsmorgonens teckningstimmar. Hur jag än gjorde fick jag inte ”fram” knäet. Om jag ritade den storlek jag såg när jag mätte genom att hålla en penna på sträckt arm framför mina ögon över själva knäet och sedan överföra måttet till teckningen, såg benet bara ut som ett missbildat, kort ben. Till slut blev jag desperat. Jag beslöt mig för att tvinga fram knäet i bildplanet genom att överdriva dess storlek. Jag dammade först bort kolet och ritade sen nytt. Området runt knäet och låret var grått och suddigt som en bisvärm fotad med lång slutartid. När jag ställde mig en bit bakom teckningen, röd i ansiktet och trött av ansträngningen, såg jag att jag hade skapat ”rum” i teckningen. Knäet var ”tvångsförflyttat” fram till bildplanet. Låret tillbakapressat. Som enskildhet såg det inte klokt ut. I det hela funkade det. Jag hade lyckats skapa rum. Det räckte för mig, den dagen. Var denna aha-upplevelse något jag erövrat på egen hand? Vad hade läraren betytt? Det var uppenbart att jag gjort arbetet själv. Men jag hade aldrig brytt mig om att försöka nå min erövring om inte lärarens varit där med sina frågor: ”Vad finns innanför konturen? Hur ska du återge detta?” De instruktioner som jag i början av min modellundervisning tyckt varit ovanligt töntiga var de om att föröka se människokroppen som uppbyggd av cylindrar och kartonger. En stående cylinder som visas vickad mot betraktaren har en översta öppning mot bildplanet, den understa öppningen bort från betraktaren.

Nu hade jag erövrat tricket med centralperspektivet. Och också tricket med kartongerna och vilka sidor de visade, som kunde illustrera vridningar och böjningar. Tillsammans med det första tricket, detta med överskärningar, hade jag nu en verktygslåda att börja jobba med. Då förstod jag plötsligt det alla lärare sagt: Se inte din teckning som ett mål i sig utan ett medel. Det är studier du gör. Detta hindrade mig inte från att tapetsera mitt lilla område vid min bänk med mina mest lyckade modellstudier. Det gladde mig att se dem och minnas hur jag kämpat.

De var långt värdefullare än de eleganta konturstudier jag värderat i början av min utbildning.

Man såg på ett annat sätt med pennan i handen och pappret framför sig. Detta gällde också om man satte sig för att teckna av ett torg eller en gata eller ett hus. Man lärde sig se hur något såg ut i sina delar och sin helhet. Och hur delarna hängde ihop med helheten. I stället för att bara kopiera konturer och hoppas att slutstrecken mötte början strecken, började jag kunna konstruera modeller, landskap, objekt. Det var en förståelse i vilken intellektet engagerades i lika hög grad som intuitionen. Jag lärde mig också uppskatta vad slumpen gjorde, att det plötsligt uppstod något på pappret som ej var avsett, men som jag kunde inkorporera i sin arsenal av uttryck och betydelser.

Det hände att läraren var sjuk och bara modellen var där på måndagsmorgonen. Det betydde att ingen kritisk instans fanns. Ingen att visa. Läraren kunde säga: ”Det här partiet tycker jag är fint fångat, men vad händer här?” Jag fick då syn på saker jag inte sett själv. Det är en stor hjälp att få syn på sådant man inte ser själv. Det var mycket viktigt hur detta sades. Det var viktigt att läraren stannade en stund inför ens teckning för att begrunda den och försöka förstå vad jag ”faktiskt höll på med”. Det var inte lätt att ta någon på allvar som i förbifarten kritiserade ens teckning, eller – gud förbjude – sade att detta är ”bara skit”. Om något parti av modellteckning beskrevs som ”fint” eller ”levande” eller ”inlevelsefullt” (sådana ord användes) blev jag glad. Dessa partier fick inte sämskskinnet komma åt, in i det längsta sparade jag dem. Kanske ända tills teckningen fick en egen logik som krävde något annat. Då kunde också läraren säga det. Att andra lagar gällde nu, när teckningen kommit så långt.

För det element som, förutom mig och modellen, fanns i denna utbildningssituation var – teckningen. Teckningen i vardande. Modellen såg ut som den gjorde, med valkar som gav överskärningar med ljus som föll och skulpterade formens framträdande. Jag, studenten, coachad av läraren, fanns där med mina preferenser och önskningar och min förmåga. Från att i

början vara en dialog mellan mig och modellen som den framträdde, kom efterhand också teckningen att lägga sig i arbetet. Vad som redan finns på pappersytan blev efterhand minst lika viktigt som modellens utseende. Man kan säga att verket i vardande, artefakten, började lägga sig i hur den skulle se ut.

Men väldigt länge är modellen där som korrektiv. Och läraren kunde hänvisa till den för att utforma samtalet om bilden. Men sen blir teckningen bild och hävdar sin rätt. Och i detta finns också sådant som bara uppstått av en slump kanske. Och som plötsligt gör teckningen möjlig att tolka på nya sätt som man kanske inte själv kunnat förutse. Jag har starka minnen av denna slags undervisning, ”att lära mig se” och av progression; att få fler och fler verktyg.

Ingrid som blir störd av handledning

Ingrid arbetade med att fota naturfenomen och sedan manipulera dem i bildbearbetningsprogrammet Photoshop. Hon kunde upprepa en detalj, ett barr eller en grästuva, och sedan ”copy pasta” dessa detaljer till seriella former som gjorde att man inte var säker på vad man såg. Hon visade på en förbindelse mellan mikro- och makrokosmos.

De första tre gångerna jag träffade Ingrid i hennes ateljé hade hon uttalat ett missnöje över vad hon gjorde. Hon ville jobba tredimensionellt. Eftersom hon verkligen var någon som jag tyckte hade ett alldeles eget ämne och språk i fotot, var jag undrande inför hennes önskan att överge detta för ett skulpturalt medium. Men jag brukade lite oengagerat säga: ”Det är väl bara att gå ner i snickeriverkstan och jobba.” Hon yppade tveksamhet inför snickeriet och läraren där, Janne.

Så fort jag kom in i Ingrids ateljé gången därpå märkte jag att det var något annorlunda. Ingrid helt upptagen av små former i sandwhichpapp, ett lättarbetat styvt material. Små, lite modernistiska konstruktioner. Denna gång hade hon klistrat på en plastfolie med ett teakutseende på dem. Jag förmodade att de var skalmodeller, men Ingrid betonade bestämt att de inte var det.

Då kunde jag inte riktigt hejda mig utan började tala om vad hennes hantverk ”uttryckte” (trash, postmodernitet, referenser till knep- och knåpkulturen) och frågade om hon ville det? Eller var det perfektion hon ville åt, men inte lyckats? Var det att hon var rädd att lämna ateljén och gå ner i snickeriet?

Jag märkte att jag störde henne med mina frågor. När jag kom in i ateljén hade hon varit glad och upptagen, och poängterat att hon jobbade för fullt. Nu märkte jag att den positiva känslan vissnade, och varken hon eller jag visste vad vi skulle säga. Jag sade att det kanske var bättre att vi sköt upp vårt ateljésamtal, för att hon skulle kunna jobba klart i fred. Ingrid accepterade mitt förslag.

Det dialogiska samtalet som vi enligt schemat ska ha en gång i månaden, passade uppenbart inte in i Ingrids arbetsprocess just då. Krav på ord och krav på reflektion skulle inte alls vara produktivt för Ingrid, insåg jag. Långt senare läste jag detta av konstnären Henry Moore:

> Det är ett misstag för en skulptör eller målare att tala eller skriva för ofta om sitt jobb. Det frigör spänningar som behövs för hans/hennes arbete. Genom att försöka uttrycka sina mål med avrundad logisk exakthet, blir konstnären lätt en teoretiker vars arbete bara är en tolkning av logiska begrepp. Men även om det är den icke-logiska, instinktiva och undermedvetna delen av sinnet som skapar, så har konstnären också ett medvetet skikt av personligheten som inte är inaktivt. Konstnären arbetar koncentrerat med hela sin personlighet, och den medvetna delen löser konflikter, organiserar minnen och hindrar honom/henne från att försöka gå i två riktningar samtidigt.[4]

Att tvingas reflektera (prata, skriva) under den tid då man är inne i sitt görande är riskabelt. Det är som att dras ut ur sin skapande bubbla, dit man tagit sig med en viss energi. Henry Moore

[4] Guy Claxton, ”The Anatomy of Intuition”, i T. Atkinson & G. Claxton (red.), *The Intuitive Practitioner. On the Value of Not Always Knowing what One is Doing* (New York: Open University Press, 2003), s. 45.

beskriver det som en spänning, en potential, som man jobbat sig upp till, och som kan förlösas, utan att man fått göra det man ska göra. Och bland det viktigaste man kan använda sin tid som handledare till är att försöka få studenten att förstå sin egen metod att komma in i den skapande bubblan. Henry Moores metod var att inte formulera i ord vad han gjorde för snabbt i skapandeprocessen. Det är en lärdom om en metod som passar en del, kanske de flesta. När de vana händerna jobbar för sig själva utan att ha ett direkt uppdrag från huvudet, kan resultatet påminna en om saker man glömt, och som ens händer kommer ihåg. Orden får en lätt att glömma vad händerna på egen hand vet. Och ändå måste orden till senare i skapandeprocessen, då de kan förhindra en från att försöka göra två motsatta saker på samma gång. Reflektion kan vara lika illa som för tidigt ”beröm”, att läraren sätter berömmande ord på något som visar sig i det pågående verket. Efter beröm krävs ett visst mod av många studenter att ”ge upp” det man fått beröm för. Det kräver att studenten redan börjat utveckla sin egen ”inre kompass”.

Jag träffar Ingrid igen först efter två månader, på grund av att jag varit sjuk. Jag kommer till hennes separatutställning, och blir väldigt överraskad.[5] Den teakfolie hon valt att arbeta med hade hon inte alls valt för att försöka härma ”teak”, utan för att hon som den fotograf hon var såg en likhet mellan fotot och teakfolien. Båda var tvådimensionella ytor som representerade något annat än de var. Nu hade hon gjort en utställning som handlade om att försöka bryta ut fotot ur dess tvådimensionalitet. Detta hade hon gjort genom att turnera temat, rum/form och yta/tredimensionalitet. Hon hade byggt skulpturala former av mdf-skivor som hon klätt med sina egna foton, en sorts fotografisk tautologi. Hon hade använt foton uppklistrade på skivor som byggstenar i sin skulpturala värld. Hennes sandwhichmodeller med teakplast fanns också med, men spelade ingen huvudroll.

[5] Momentet att ha en separatutställning är obligatoriskt för tredjeårsstudenter på Konstfacks kandidatutbildning i Konst.

Jag kunde då artikulera ytterligare en anledning till att jag inte stannade i Ingrids ateljé, då för två månader sedan. Det var inte bara att jag inte ville störa. Det var också för att jag någonstans anade att jag inte hade hängt med. Hon jobbade med andra saker nu. Hon hade tagit ett kvalitativt språng. Jag var lämnad efter.

Det är erfarenheter av denna typ som gör att jag aldrig driver min tolkning så långt att studenten känner sig överkörd. Jag har en djup respekt inför konstnären i vardande.

Jonna vill helst inte prata om det som saknar ord

Jonnas ateljé är verkligen en ateljé. Det luktar olja och terpentin i, trots att studenterna inte får använda dessa medel i sina ateljéer. Hon sitter ofta på golvet och blandar färg direkt på linoleummattan. Av hennes bakgrund har hon berättat att hon hade läst filosofi, men blev trött på alla ord. Det var något som inte kunde fångas med ord hon ville åt. Hon beskrev det i termer av tvång och befrielse. Orden ”låste in”, det ordlösa ”befriade”. Hon ville undkomma orden i sitt måleri. Och hon var förstås väldigt skeptisk till de ord jag använde i samtal med henne. Hon nagelfor noga alla beskrivningar, samtalen pågick hela tiden, men väldigt knaggligt och stakande. Hon besatt en kritisk instans som sade ifrån när hon kände sig insnärjd i osanna ord.

Jag hade reflekterat över att de kroppar hon målade alltid var nära bildplanet, ibland med delar av huvud eller lemmar utanför bildytan. Kropparnas positioner var också ovanliga, en kropp som stod spänd i luften i brygga, en hopkurad kropp i försvarsställning. Jag gjorde henne medveten om detta. Hon sade: ”Ja, det är väl det jag håller på med”, lite bortviftande och med ett outtalat ”än sen då?” i gesten, som om min kommentar var banal. Jag förstod att kropparnas storlek eller positioner i förhållande till bildytan inte var det viktiga, det var något annat som upptog henne. Detta med direkthet. Något penselstråk uppfattade hon som sanna för att de var direkta. Ibland kunde vi gilla helt olika delar av hennes målning. Jag sade: ”Benpartiet borde

du jobba med". Hon sade: "Det är det enda jag tycker jag lyckats med".

Varje gång jag lämnade Jonnas ateljé kände jag att jag lärt mig något. Och nästa gång fick jag något rucka på vad jag trodde jag lärt mig förra gången, för att sätta ner foten på ett annat ställe. Jag uppmanade henne att kontakta en annan lärare på vår institution, Gunnar, som var en mycket bra måleri- och teckningslärare. Hon gjorde det, vilket gladde mig mycket. Jag var nyfiken och frågade vad hon och Gunnar talat om. Jag trevade: "Talade ni om det här med hur kropparna förhåller sig till bildplanet...?" "Nej, vi talar bara om... måleriet", sade Jonna kryptiskt.

Det var som ytterligare ett lager av kunskap blivit uppenbarat för mig. Jag kunde inte måleri. Det betyder dock inte att jag inget kan göra som handledare i en situation som denna. Då mediet är mig främmande får jag koncentrera mig på andra saker. Jag brukar försöka lyssna och få syn på de viktigaste begreppen som studenten använder sig av, försöker få henne att se att dessa begrepp är hennes kvalitetskriterier. Finns det motstridiga kriterier är det viktigt att uppmärksamma. Sådana "målkonflikter" är ofta produktiva, som ett slags medvetandegörande på det språkliga planet – reflektion, skulle man kunna säga. Jonna värjde sig även för detta, då hon såg språket som ett hot mot direktheten.

I en uppsats citerar Katji Lindberg Guy Claxtons text "The Anatomy of Intuition" när han frågar sig viken roll "explicit kunskap" kan ha för konstnärligt skapande.[6]

> Med hänsyn till att explicit kunskap inte enkelt kan omvandlas till praktisk kunskap, att praktisk kunskap alltid i grunden är ofullständig och att medveten och avsiktlig reflektion riskerar att underminera en skicklig prestation, finns det viktiga frågor som bör ställas om exakt vilken roll sådan explicit kunskap kan spela i någon form av lärande där det primära syftet är uppnå

[6] Katji Lindberg, "Från tyst till explicit kunskap. Varför skriver konst/-designstudenter uppsats (och hur)?", opublicerad uppsats på doktorandstudier vid Bodö Universittet, 2012.

> kompetens – oavsett om det handlar om att lösa ekvationer, översätta en utländsk text eller själva undervisningskonsten.[7]

I min situation med Jonna kan samma fråga ställas. Vilken roll spelar reflektion i en situation när någon försöker lära sig något? Jonna är hela tiden på sin vakt. Är det så att hon vet att det inte hjälper henne i måleriet, att reflektera? Tanken slog mig ofta i Jonnas ateljé.

Jonna beskriver sitt målande på följande sätt: ”Jag vill ha koll, men inte kontroll”. Hon har också en metafor, som hon filmat. Det är två händer som arbetar med att försöka lösa upp ett trassligt trådnystan. Jonna säger att den kunskap som händerna ger prov på är ungefär som ”att ha koll men inte kontroll”. Att händerna kan något, att hon är fullt koncentrerad, men inte kontrollerar vad hon gör. Saker som hon inte förutser kan uppstå. Hon vill måla så.

Den här uppsatsen vill jag tillägna Jonna, för att hon vägrade prata om det man inte kan prata om.

Den pratande konstnären?

I snart arton år har jag varit professor på utbildningar med skapande i centrum. Nu handleder jag sedan sex år konstnärsstudenter i deras eget skapande i entimmessamtal en gång i månaden. Det här samtalet äger ofta rum i studentens ateljé. Det ger mycket att se vilka saker studenten omger sig med. Om samtalet tryter kan man alltid ta upp trådar om dessa föremål. Ofta talar studenten om sin undersökning, sina idéer, visar skisser, inspirationsmaterial, berättar hur de kom på idén, vilken effekt eller känsla de vill väcka. Man kan också tala om ett färdigt verk och reflektera över hur det blev, vad det uttrycker. Handledarsamtalet är ofta en träning i språklig reflektion mer än i att visa och göra.

Det är viktigt att komma till en lärandesituation, då något händer inom studenten. Något fastnar i studentens begrepps-

[7] Claxton, ”The Anatomy of Intuition”, s. 36.

värld som kan använda det nya för att utveckla sin förståelse. Kanske inte på exakt det sätt läraren föreställt sig, men ändå. Det måste finnas ”något” där innan att fastna vid.

> Vi har visat att förståelsen inte så mycket är en metod med vilken medvetandet som söker kunskap vänder sig till det föremål som det valt och får fram objektiv kunskap om det, utan att förståendet snarare är ett slags stående i ett traditionsskeende som fungerar som en förutsättning. Förståendet själv visar sig vara ett skeende...[8]

Kanske ger Gadamer ovan en bättre beskrivning av vad som sker i en lärandeprocess. Det är inte – enbart – så att jag kastar ut något som kan fastna på någon av de tentakler som studenten har utvecklat. Studenten måste själv utifrån sin ”upplåtenhet” och utifrån hur han eller hon är ”stämd” vara i rörelse mot något, beredd att lära sig något.[9] Själva förståendet är ett skeende. Det nya förståendet införlivas i studentens förförståelse och ger honom eller henne möjlighet att fortsätta förstå andra saker. På det sättet blir det studenten förstår en del av henne själv, och kan brukas för ytterligare förståelseprojekt. Man kan se det som att studenten utvecklar en egen begreppsvärld, ett sätt att se och förstå världen på, som också alltid ger nya möjligheter att agera, använda kunskapen på.[10]

Det bästa läget är när studenten själv varvar reflektion och analys, och själv bestämmer när det är dags för det ena eller det andra. Allt riktigt skapande sker så, tror jag. Man skapar och analyserar iterativt. Man använder sitt skapande för att analysera, och analysen vägleder en i ens skapande arbetet. Man vet inte

---

[8] Gadamer, ”Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet”, s. 5.

[9] Begreppen ”upplåtenhet” (hur världen visar sig för just den människan) och ”vara stämd” (det vill säga att vi alla redan har något med i bagaget som påverkar oss, stämmer oss, vilket är både en begränsning och en tillgång) är Heideggers och jag har dem från en föreläsning av Christian Nilsson på kursen praktisk kunskap, Södertörns högskola 20/10 2010.

[10] Gadamer, ”Återerövrandet av det hermeneutiska grundproblemet”, s. 4: ”Förståelse är här redan användning”.

resultatet innan. Det är inte heller ovanligt att när studenten börjar skapa så kommer helt andra teman i dagen än de han eller hon talat om. Överbyggnaden faller bort och en ny måste eventuellt snickras ihop. Den är ändå inte viktig, anser jag, att få till så tidigt i en utbildning. Man måste arbeta fram den i respekt för vad det är man har inom och inte vad man sig råkar ”vilja” eller ”veta”. Jag försöker tillämpa och introducera en lekfull, inte kritisk, attityd när studenten visar något han eller hon faktiskt åstadkommit, väl medveten om att det är detta som representerar det viktiga källflödet. Det är detta som ska vårdas och applåderas, inte överbyggnaden.

Som handledare använder jag mycket ord. Jag beskriver, frågar, lyssnar. Ibland, och kanske är detta de lyckligaste studenterna, är det inte bara reflektion *över* något färdigt, utan man är *i* arbetet med studenten. Kanske sitter jag bredvid i redigeringsbåset och kommentarer direkt, ungefär som min teckningslärare stannade upp inför min teckning i vardande. Jag kan säga ”Stanna, där, just där. Märker du vad som händer just där?” eller något dylikt. Så testar man olika variationer av ett klipp och pratar om olika sätt att uppleva det på och förstärka eller på annat sätt förhålla sig till det man sett.

Behövs då handledning alltid? De fall jag har beskrivit i tidigare avsnitt har visat på handledningens och reflektionens tillkortakommanden: Lisas problem var en vilsenhet utan sprayfärg och andra arbetslokaler. I Ingrids fall störde reflektionen henne i ett visst skede i arbetet. När det gäller Jonna så var hon ytterligt medveten om att det hon var ute efter inte så lätt lät sig artikuleras, och att orden inte hjälpte henne att komma dit. Jag har haft andra studenter som har varit helt självgående och inte behövt handledning. Jag tror ändå att en konstskola ger dem en tillhörighet som kan vara användbar. De talar med andra studenter. De formulerar en protest mot det vi lärare har att komma med. De blir säkrare på vad de behöver. De blir del av ett tankekollek-

tiv, med Ludwik Flecks ord.[11] Den gemenskap som de på så sätt blir delaktig i, till exempel att vara konstfackare, förbinder dem med konstnärer i andra generationer. Konstfacksandan förvandlas visserligen en del med tiden, men är förvånansvärt igenkännbar över generationerna.

Jag är medveten om handledningssamtalets begränsning och att det viktigaste måste vara studentens egen drivkraft. Kanske kan jag genom uppmuntran och stöd få studenterna att våga göra något de kanske tvekar om. Jag kan inte få dem att göra något som de inte själva kommit på, men jag kan puffa dem över kanten. Och jag kan vara den första åskådaren när de gjort något. Jag blir den som tittar och säger: Tja, det här ser och uppfattar jag av vad du gjort. Stämmer det med det du vill? I bästa fall är handledningstimmen ett allvarligt samtal med avbrott för skämt och lätthet. Jag är, med Sokrates liknelse, studentens ”barnmorska”. Studenten som ska framföda ett konstverk, eller kanske till och med sig själv som konstnär.[12]

---

[11] Ludwik Fleck, *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum*, övers. Bengt Liliequist (Stockholm & Stehag: Symposium, 1997), s. 54-55.

[12] Platon, *Teiatos*, *Samlade skrifter*, övers. Claes Lindskog (Lund: Doxa, 1985), s. 131: ”Sokrates: Är det inte också troligt eller rent av nödvändigt, att barnmorskor bättre än andra kunna avgöra vilka som äro havande eller ej? Teaiatos: Jo visst. Sokrates: Och genom att giva in vissa läkemedel eller genom trollsånger kunna de framkalla smärtorna och även, om de så vilja, mildra dem; och de kunna underlätta förlossningen för dem, som ha svårt att föda, och de kunna fördriva fostret, om de finna det lovligt.”

Välkomna till matematikens kök

Kropp, sinnen och platser i matematiklärandet

Lars Mouwitz

Matematiken saknar i högre grad än många andra ämnen gestaltande kategorier som skulle kunna förmedla ämnet som en pågående mänsklig praktik. Ämnet framställs med så specifika symboler att det ser ut som en samling färdiga, tidlösa sanningar och metoder som är sig själva nog, och som liksom har uppstått av sig själva utan inblandning av människan.

Men ett historiskt perspektiv skulle avslöja att under ytan på alla matematiska aktiviteter över tid finns i själva verket ett stråk av ”tysta” underliggande känslor, föreställningar, metaforer och spänningsfält, något som sällan kommer till uttryck i text. Kanske kan man med Wittgenstein säga *Vovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen*.[1] Det matematiska symbolspråket i formler och uttryck är mycket effektivt, men helt inriktat på inommatematiska begrepp. Tystnaden är med andra ord inte absolut, det är språket som producerar den. Ett liknande problem har kanske en kompositör som enbart arbetar med notskrift, men kanske inte en skådespelare eller författare? Till exempel kan en författare med ett utsökt språk skriva om hur det är att vara just författare.

Vissa estetiska kvaliteter hos matematiken är ganska väl uppmärksammade, i första hand sådana som i nietzscheansk

[1] I Anders Wedbergs svenska översättning: ”Varom man inte kan tala, därom måste man tiga.” Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* (Stockholm: Thales, 1992), s. 37.

mening skulle kunna kallas ”apolloniska”.[2] Hit hör till exempel resultat inom områden som behandlar symmetri, mönster, struktur, ordning, abstraktion och stringent argumentation. Åtskilliga böcker har skrivits på dessa teman och årliga internationella konferenser anordnas, till exempel organisationen Bridges som haft konferenser om konst och matematik sedan 1998.[3] Däremot finns nästan inget om ”dionysiska” nietzscheanska teman, så som de till exempel uppmärksammas i följande citat från Jan Thavenius:

> Till skillnad från många andra former av vetande, till exempel vetenskapens, kan konsten släppa fram det osäkra, ofärdiga, motsägelsefulla och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor, inlevelse och engagemang, för det personliga och subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar istället för att argumentera, frågar hellre än ger bestämda svar.[4]

Den matematiska restaurangen

Det sägs ibland att matematiker har ovanligt stora papperskorgar. Alla spår av den egentliga praktiken har avsiktligt sopats bort. Det enda som kvarstår är det logiskt perfekta, välstrukturerade, bevisade, tidlösa och begreppsligt exakta. Platons ande firar här stora triumfer, även om inte alla matematiker är uttalade platoniker. Matematikern Reuben Hersh jämför i sin bok *What is Mathematics, Really?* matematisk praktik med verksamheten på en restaurang där man som gäst i matsalen enbart får stifta bekantskap med de färdiga ”rätterna”, prydligt och perfekt upplagda och inburna på sina tallrikar.[5] Vad som händer i det stökiga, bullriga, felbara, intuitiva och kreativa köket får man aldrig

---

[2] Friedrich Nietzsche, *Tragedins födelse*, övers. Martin Tegen, i *Samlade skrifter*, bd 1 (Eslöv: Symposion, 2000).
[3] www.bridgesmathart.org.
[4] Jan Thavenius, ”Om den radikala estetiken”, *Utbildning & Demokrati,* vol. 14, 2005.
[5] Reuben Hersh, *What Is Mathematics, Really?* (London: Vintage, 1998).

veta. Och vilka är det som serverar de färdiga rätterna i matsalen? Jo, lärarkåren förstås. De vet vanligen lika lite om vad som pågår i köket som gästerna vid borden. Och eleverna som ska lära sig utöva den matematiska kokkonsten? De släpps tyvärr inte in i köket, de vet inte ens om att det finns. Detta är naturligtvis fatalt, eftersom undervisningen är till för att utveckla just en matematisk praktik, inte till för att beundra de eleganta slutprodukterna. I många fall kan inte ens de forskande matematikerna själva formulera vad som pågår. Så här skriver Reuben Hersh:

> Jag började samtala med andra matematiker om bevis, kunskap och verklighet inom matematiken och jag fann att min egen konfunderade osäkerhet var typisk. Men jag fann också en anmärkningsvärd törst vad gäller behovet av konversation och diskussion om våra privata upplevelser och inre föreställningar.[6]

Även de filosofer som under olika tidsepoker intresserat sig för matematikens grunder har befunnit sig i matsalen och stirrat blint på tallrikarna. Ett exempel är att under första hälften av 1900-talet behärskades filosofin av de så kallade logiska empiristerna, speciellt i de anglosaxiska och nordiska länderna. Mycket kortfattat kan man säga att denna filosofiska inriktning hade som viktigaste mål att utforma ett logiskt perfekt *observationsspråk*, där fakta på ett neutralt sätt kunde beskrivas och nya sanningar deduceras ur gamla med hjälp av logik. På så sätt kunde filosofin utvecklas till en värdefull stödvetenskap till redan etablerad vetenskap, i första hand naturvetenskap. Eftersom matematiken redan var naturvetenskapens främsta språk blev det en viktig uppgift för filosofer att förvandla just matematiken till ett logiskt perfekt system med en exakt definierad terminologi. Flaggskeppet i denna satsning blev Bertrand Russells och Alfred North Whiteheads *Principia Mathematica*.[7] Innan dess var ma-

---

[6] Philip Davis & Reuben Hersh, *The Mathematical Experience* (Boston: Birkhäuser, 1981), s. 4.

[7] Bertrand Russell & Alfred North Whitehead, *Principia Mathematica* I-III (Cambridge 1910-1913).

tematiken tämligen vildvuxen och olika synsätt och notationer förekom parallellt. I och med logisticeringen av ämnet framstod det som tidlöst, och processer som praktik och skapande definierades bort. Ett uttryck med likhetstecken kunde till exempel nu likaväl läsas från höger till vänster som tvärtom. Matematiken förelåg till synes färdig, den uppfanns inte.

Matematik – ett ämne för bildning?

I skolans värld kopplades matematiken främst till naturvetenskap och teknik vid denna tid, och Euklides tvåtusenåriga geometri plockades bort och ersattes av den så kallade *analysen* eller *differentialkalkylen*, en gren av matematiken som utvecklats som ett direkt verktyg för att hantera rörelse och förändring inom fysik, teknologi och sedermera även ekonomi. Matematik framställdes som det moderna alternativet till latinet, som tidigare ansetts vara grundläggande för såväl logiskt tänkande som personlighetsutveckling. Det klassiska bildningsidealet som var nära knutet till studier i latin, grekiska och läsning av klassiska verk på dessa språk utrangerades och själva uttrycket ”bildning” fick en negativ klang av lite löjeväckande förfining och världsfrånvändhet. Den nya generation som skulle bygga framtiden uppmuntrades i stället till att söka till gymnasieskolans *reallinje*, där handfasta ämnen som matematik, fysik och kemi var huvudämnen. Inte minst i Sverige framställdes naturvetare och tekniker som samhällets hjältar och visionärer. Ett typexempel är de ledande ingenjörer som byggde upp den svenska kärnkraftsindustrin. De hade ofta ett djupt socialt engagemang och målade upp bilden av ett framtida lyckorike med i stort sett obegränsad tillgång på energi.[8] Den tillbakablickande boklärde akademikern i sin kammare trängdes undan av den framtidsbyggande ingenjören som lyfte samhället ur fattigdom och elände med räknestickan i västfickan som främsta tillgång.

[8] Johan Berglund, *Formalisering och yrkeskunnande* (Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan, 2011).

Idag är läget annorlunda. Trots att matematikämnet fortfarande anses ”viktigt” bland skolpolitiker lockar det inte längre ungdomar på samma sätt som under 1950- och 60-talen. Tvärtom representerar ämnet för de flesta ett meningslöst inskränkt hopkok av regler och symboler som måste pluggas in för att man ska få ”körkort” till andra utbildningar. Inga kopplingar finns till det som dagens ungdomar anser spännande, intressant och betydelsefullt. Kanske är det dags att formulera ett nytt bildningsbegrepp, där musik, bild, politik, sociala relationer, kommunikation, moral, helhetssyn, natur och livsstil är centrala? Finns det då plats för någon slags ”matematik” inom ett sådant kommunikativt samhälleligt bildningsbegrepp?[9] Vi får ta en rejäl omväg över estetiska lärprocesser för att närma oss frågan.

Estetiska lärprocesser – varför då?

I närmare trettio år har det funnits en viss uttalad strävan från statens sida att införa mer ”kultur” i det svenska utbildningssystemet. Särskilda medel tilldelades sålunda skolorna under åren 1985–1991 och en mängd kulturprojekt genomfördes på olika nivåer. Bland annat anställdes speciella ”kulturpedagoger” för att arbeta med elever och lärare under perioden. Arbetet fortsatte sedan på utredningsnivå och Utbildningsdepartementet formulerade vid slutet av nittiotalet ”en strategi för kultur i skolan”, som ledde till projektet ”Kultur för lust och lärande” under ledning av Statens kulturråd och Skolverket. Vissa högskolor, till exempel Malmö högskola, fick särskilda uppdrag att undersöka och utveckla fältet ”kultur i skolan” och i samband med detta präglades bland annat uttrycket *estetiska lärprocesser*.

Under 2000-talets första decennier har denna statliga strävan blivit alltmer institutionaliserad och allt fler lärosäten erbjuder idag kurser i estetiska lärprocesser, vanligen som en del av lärarutbildningens kursprogram. Redan från start var det dock oklart

[9] En liten skiss gjorde jag i HSV:s bildningssatsning: Lars Mouwitz, *Bildning och matematik*, HSV:s rapportserie 2004: 29R (Stockholm: Högskoleverket, 2004).

vad uttrycket ”estetiska lärprocesser” egentligen skulle betyda. Lite elakt skulle man kunna hävda att det handlade om en byråkratisk konstruktion. Uttryck som ”konst” och ”kultur” förblev också vaga trots att de användes flitigt som honnörsord. Meningsskapandet överlämnades i stället till praktikerna på fältet. Detta var i och för sig en lyckad strategi, men antagligen oavsiktlig från myndigheternas sida. De senaste åren har även andra discipliner och verksamheter än den pedagogiska fått upp intresset för den estetiska dimensionen i lärandet. Hit hör kognitionsvetenskap, hjärnforskning, IKT-forskning, näringslivets kreativitetssatsningar och en alltmer desperat skolpolitik som försöker fånga upp ungdomars intresse för bild, dans och musik. Ytterst bottnar denna desperation i det faktum att Sverige (och EU) verkar få allt svårare att hävda sig i den globala tekniskt-ekonomiska kapplöpningen.

I många fall är även den *konstnärliga forskning* som bedrivs på konstnärliga fakulteter direkt eller indirekt knuten till utbildningsvetenskapliga frågeställningar kring hur olika ämnen ska kunna levandegöras. Meningsskapande pågår således fortlöpande på en mängd olika håll, och kommer förhoppningsvis så att göra. Samtidigt innebär denna begreppsliga öppenhet och mångfald en kamp om att etablera ett framtida tolkningsföreträde. Denna artikel bör ses som ett litet bidrag till denna turbulenta diskussion.

Lärandets materiella rumslighet

Själv har jag under stora delar av mitt yrkesliv och i min forskning ägnat mig åt matematik och matematikutbildningsfrågor, vanligen från filosofiska och estetiska perspektiv, men också som utredare för Utbildningsdepartementet och som kursplaneskrivare för Skolverket. Det har blivit alltmer uppenbart för mig hur torftig klassrummets och undervisningens organisation är i ungdomsskolan, kanske speciellt vad gäller matematikämnet. Att sitta still i bänken med enbart papper och penna till hands, både för lärande och för redovisning av kunskaper har blivit något av

ämnets signum enligt de granskningar på fältet som gjorts på senare år.[10]

Alla lärprocesser är väl i någon mening estetiska (i meningen *sinnliga*) hur torftiga de än är eftersom de inbegriper aktiviteter som läsa, skriva, lyssna, så det handlar snarare om möjligheter att berika, utvidga och mångfaldiga utifrån denna torftiga sittandets estetik. Det är därför som det är så angeläget idag att lära av de estetiskt verksammas kompetens och rika repertoar.

Samtidigt måste man beakta att många av skolans problem egentligen är politiska och ekonomiska makroproblem på nationell nivå. Det kan bli ett hån mot den enskilde läraren och mot lärarkåren att ”delegera” sådana problem till klassrummet, en plats (bland andra) där sådana problem *visar sig* men inte uppstår och inte heller kan lösas. Och olika estetiska satsningar riskerar att utarmas och misslyckas av samhälleliga orsaker som ligger långt bortom de inblandades möjlighet att påverka. Utsatt för en sådan institutionaliserad press blir risken uppenbar att det estetiska perspektivet inte kommer att användas för att *didaktiskt* utmana, kritiskt granska och utveckla undervisningen vad gäller såväl form som innehåll. I stället kommer estetiken att sprayas ut som ett slags ”parfym” för att lindra, dämpa och avleda klassrumssituationens socioekonomiska orimligheter.

Uppluckring av bastionen

Syftet med denna artikel är *indirekt* i den meningen att jag inte kommer att ge några konkreta förslag på aktiviteter i matematikundervisningen som skulle kunna definiera eller vara typiska för estetiska lärprocesser.[11] I stället tänker jag peka på vissa särdrag vad gäller såväl skolämnet matematik som den vetenskapliga disciplin som kallas matematik. Framför allt vill jag lyfta den omfattande ”interna” kritik av ämnets och lärandets utformning

[10] Skolinspektionens kvalitetsgranskningar av undervisningen i matematik 2009 och 2010 för grundskola och gymnasieskola.

[11] Jag föreställer mig här att ett intensivt samarbete och utbyte av kunnande mellan estetiskt yrkesverksamma och matematiklärare är nödvändigt.

som levererats av såväl matematiker som matematikdidaktiker det senaste decenniet. Det mesta av denna kritik är okänd såväl för lärarkåren som bland estetiskt yrkesutövande, i stället dominerar vanligen föreställningar om ämnet som är hämtade från dessa gruppers egen skoltid. Kritiken innebär i praktiken en ”uppluckring” av våra föreställningar om ämnet, och i den jordmån som då uppstår kan estetiska dimensioner och förhållningssätt få fäste och blomstra. Jag tänker mig en estetisk lärprocess som inte bara underlättar lärandet av ett redan färdigt pensum, utan även utmanar vårt begreppsliggörande och språksättande: själva *ämnet* förblir inte (och bör inte förbli!) detsamma efter att ha utsatts för den estetiska blicken.

Även *forskning om estetiska lärprocesser* har på senare år tagit fart. Ett exempel är de forskargrupper som bildats på olika lärosäten. Några forskningsområden som är aktuella för dessa är att utforska olika former av gestaltande (producerande och performativa) traditioner, bygga upp studiomiljöer (till exempel digitala ateljéer), producera multimodala elevuppgifter (som inte enbart är skriftspråkliga) och iscensätta så kallade *lesson/learning studies* för att få grepp om olika former av estetiskt och praktiskt kunnande.[12] Alla dessa forskningsområden har enligt min mening mycket stor relevans för våra möjligheter att gestalta matematik som en praktik och för matematiklärandets former.

Vi gläntar lite på dörren till köket

En av de första som i vår tid uppmärksammade den tysta matematiska praktiken var den ungerskfödde matematikern George Polya i boken *How To Solve It.*[13] Boken spelar fortfarande en stor roll inom matematikdidaktiken och förmågan till problemlösning har skrivits fram som ett centralt mål både i svenska och internationella kursplaner i matematik på alla stadier. Nu menar inte Polya att problemlösning handlar om att lösa rutinproblem

[12] Exemplen är hämtade från Stockholms universitet våren 2013.

[13] George Polya, *Problemlösning. En handbok i rationellt tänkande*, övers. Thorbjörn Lagerwall (Stockholm: Prisma, 1970).

med självklara redan inövade metoder. Tvärtom handlar verklig problemlösning om att ställas inför något man inte sett tidigare. Frågan är ”Vad ska jag göra när jag inte vet vad jag ska göra?” Polya myntar här ett nytt uttryck för att täcka vad han menar: *heuristik*, det vill säga konsten att finna. Hans tänkande har fått stort genomslag och har utvecklats och förfinats genom åren. I den nuvarande nationella satsningen på matematik sammanfattas förmågan problemlösning som följer:

En övergripande strategi för problemlösning är att först sätta sig in i problemets villkor och frågeställning, sedan göra upp en preliminär plan, genomföra planen och till sist se tillbaka och granska lösningen för att se om den verkligen håller. Utöver denna övergripande strategi finns ett antal heuristiska principer som är direkt kopplade till vilket slags problem man har att göra med. Principerna kan inte tillämpas rutinmässigt utan bör ses som olika förslag på hur man på flera olika sätt kan närma sig problemet. De påminner om de tumregler som erfarna hantverkare brukar förmedla till nybörjaren. Om man redan tidigare har löst många andra problem blir det ofta lättare att välja ut lämplig strategi för just det problem man nu arbetar med. Tumreglerna fylls helt enkelt av mening hämtad från den egna personliga praktiken.[14]

Några av Polyas mer avancerade heuristiska metoder är följande:

Lös ett likartat men enklare problem: När man löser ett enklare och liknande problem än det man egentligen har, kan man få syn på mönster eller hitta metoder som sedan kan användas till det ursprungliga problemet.

Rita en figur: Många problem blir överskådligare om man kan överföra dem till en figur. Själva ritandet ställer krav på en själv att verkligen sätta sig in i vilka förutsättningar som gäller och en annan form av klargörande gestaltning av problemområdet kan därmed komma till uttryck.

---

[14] Sammanfattningen är en bearbetning av en inledande text i det så kallade Matematiklyftet, 2012-2016.

Försök minnas om du löst ett likartat problem: Har man löst ett liknande problem tidigare, kan man försöka minnas lösningen eller aktualisera använda begrepp och samband genom att tänka analogiskt i stället för teoretiskt.

Sök efter mönster: Om man inte kan hitta lösningen kan man göra ett antal gissningar för att se om något mönster framträder i beräkningarna. Mönstren kan fungera som vägvisare och varningsskyltar även om gissningarna är felaktiga.

Arbeta baklänges: Vissa problem består av en serie procedurer där man känner till resultatet men inte det ursprungliga som söks. Då kan det vara effektivt att arbeta stegvis baklänges med motsatta räknesätt. Om proceduren i ett steg innehåller division, kan man nu använda motsvarande multiplikation och så vidare. Ska man gå tillbaka från mål till start på en stig får man byta ut alla ”ta vänster” mot ”ta höger” och så vidare.

Argumentera för en gissning: Man kan försöka gissa svaret och sedan argumentera för det. Visar det sig vara fel, har man ändå lärt sig något och kanske kan man utesluta en stor mängd alternativ. Har man gissat rätt och sedan lyckats bevisa att det är rätt, så är det en korrekt lösning. I många fall består även matematisk forskning av kloka intuitiva gissningar som sedan mödosamt måste bekräftas av deduktiva resonemang.

Hitta motexempel: Ska man undersöka om ett påstående är allmängiltigt kan man först i stället försöka hitta ett motexempel. Lyckas man inte med det kan man försöka bevisa allmängiltigheten. Ett enda motexempel har större logisk kraft än många exempel som ger stöd åt ett generellt påstående.

Låt problemet arbeta: Man sätter in några olika förenklade värden på allt som är okänt för att se vad som händer. Är det något som förblir konstant? Hur ser olika samband ut när man gör en tabell, och så vidare. Det dynamiska avslöjar ofta vad som är stabilt till skillnad från det statiska där allt får samma dignitet.

Utnyttja symmetrier: Inte bara inom geometrin utan även inom området algebra kan symmetriska uttryck vara till hjälp för

att upptäcka samband eller ge idéer för gissningar. Ofullständiga symmetrier ropar på att bli kompletta.

Välj en effektiv notation: En bra notation av till exempel ett geometriskt problem gör det möjligt att skriva ner exakta påståenden, slutsatser och gissningar så att man kan gå vidare och/eller gå tillbaka.

Testa med extrema värden: Om något kan variera till exempel mellan 0 och 5 så kan man sätta in dessa extrema värden i problemställningen för att se vad som händer. Det extrema kan få problemet att bryta samman och avslöja sitt inre.

Argumentera med hjälp av en motsägelse: Vad skulle det innebära om man antog att motsatsen till den intuitiva gissningen vore korrekt? Jo, skulle det motsatta svaret leda till motsägelser i problemet, så måste gissningen vara korrekt.

Lägg till hjälpkonstruktioner: Speciellt då det gäller geometriska problem kan det vara bra att göra hjälpkonstruktioner. Man kan till exempel dra höjder till inblandade trianglar, dra linjer mellan skärningspunkter eller markera alla räta vinklar. Plötsligt kan då nya samband och mönster avslöja sig.[15]

Som synes är dessa ”tumregler” för problemlösning mycket bredare än själva matematikämnet. De beskriver snarast en rationell problemlösande praktik inom nästan vilket ämne och yrkesområde som helst.

Att kunna lösa problem uppfattas idag inom utbildningssystemet som en central kompetens, eller *förmåga* enligt våra kursplanetexter. Tillsammans med sin arbetsgrupp gjorde den danske matematikdidaktikern Mogens Niss en pionjärinsats på detta område under nittiotalet. Resultatet av deras arbete publicerades i en rapport som fick en avgörande betydelse för målskrivningar i svenska (och nordiska) kursplaner i matematik.[16] Den grund-

---

[15] Punkterna om heuristik är en sammanfattning från Polyas bok *How To Solve It*.

[16] Mogens Niss & Tomas Højgard Jensen (red.), *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark* (København: Undervisningsministeriets forlag, 2002).

läggande idén är att utveckla en matematisk praktik som innehåller ett förhållningssätt som är mycket bredare än själva det matematiska innehållet. I själva verket skulle den problemlösande attityden kunna ingå i ett modernt personlighetsutvecklande bildningsbegrepp. Hur ska man som människa annars möta och förhålla sig i ett komplext, socialt, kunskapsberoende, kommunikativt, multimodalt, moraliskt och politiskt divergent och globalt samhälle?

Vad är matematik för någonting, egentligen?

Mogens Niss menar att man som matematikutbildare måste ha klart för sig vissa grundläggande frågeställningar angående matematikens natur. I boken *Matematikken och verden* formulerar han ett antal frågor, som med filosofiskt språkbruk skulle kunna beskrivas som *ontologiska*. Han beskriver också hur han själv uppfattar matematisk verksamhet:

> Matematiken ses i denna bok som ett ämne som utvecklas och utövas av människor som inte är annorlunda än folk är mest. Ett ämne som rymmer mångfaldiga förbindelser med världen, ända från det dagliga livet i samhället till de högsta och djupaste och djupaste kunskapsteoretiska frågorna.[17]

Här följer Niss frågor:

– Hur kommer det sig att matematik kan handla om något annat än sig självt? Det verkar ju som att man med hjälp av matematiska resonemang också får möjlighet att analysera och förstå den empiriska världen.

– Är de matematiska objekten uppfunna eller upptäckta? Hur kommer det sig att olika kulturer oberoende av varandra verkar ”upptäcka” samma begrepp, till exempel begrepp som cirkel och primtal.

[17] Mogens Niss, *Matematikken och verden* (København: Fremad, 2001), s. 8.

– Vad menas med sanning i matematiken? När det gäller andra vetenskaper så krävs att det sanna påståendet på något sätt överensstämmer med verkligheten. Men i matematiken härleds sanningarna med logik. Ett logiskt korrekt bevis för Pythagoras sats är alltså avgörande, medan mätningar av tusentals rätvinkliga papperstrianglar är helt betydelselös, möjligen kan de ge en del idéer om vad som ska bevisas.

– Vilken roll spelar det matematiska symbolspråket för matematiken? Är det bara förkortningar? Så sent som under renässansen skrevs nästan all matematik på hemspråket, man hade inte ännu uppfunnit symboler för variabler, konstanter och de flesta matematiska operationer.

– Hur kan det vara möjligt att forska i matematik? Att deducera något logiskt är ju bara att säga samma sak men med andra begrepp. Man borde inte som i empiriska vetenskaper kunna upptäcka något verkligt nytt överhuvudtaget.

– Hur beror matematikens utveckling på samhälle, kultur och tid? Kan en matematisk sanning bli föråldrad eller värdelös beroende på tid och samhällsanda?

Niss frågor är uppfordrande: kanske borde mer av dagens matematikutbildning försöka gestalta dessa? Vilken estetisk dramatik finns inte att hämta här! Är det en del av modern bildning att kunna resonera kring sådana frågor, att upprätthålla och gestalta frågorna, inte nödvändigtvis att försöka besvara dem? Är det dags att överlåta själva räknandet till miniräknare och datorer?

Vilken matematik vill vi ha, egentligen?

Just frågan om matematikens beroende av samhället har undersökts av matematikdidaktikern Paul Ernest och presenterats i *Why Teach Mathematics*?[18] Speciellt har han tittat på vilka påtryckningsgrupper som förekommer när det gäller skolmatema-

[18] Paul Ernest, ”Why Teach Mathematics”, i S. Bramall & J. White (red.), *Why Learn Mathematics* (London: Bedford Way Papers, 2000).

tikens innehåll och utformning. Han identifierar fem sådana grupperingar, typiska för Storbritannien och troligen även för Sverige. Matematik handlar alltså inte bara om de personer som finns i köket och de som serverar i matsalen. Ämnet handlar också om vilka som äger restaurangen och bestämmer själva matsedeln:

Industrial trainers betonar att det viktigaste är att befolkningen behärskar enkel grundläggande matematik. Tanken är kopplad till att näringslivet behöver arbetskraft som kan ha tillräckliga färdigheter för att klara enklare arbetsuppgifter. En annan gruppering med inriktning mot näringsliv och samhälle är *technological pragmatists* som mer betonar förmågan att lösa problem med matematikinnehåll inom storföretagsamheten och informationsteknologin. En tredje grupp är *old humanists* som slår vakt om matematikens renhet och skönhetsvärden. Ämnet anses av dessa ha ett egenvärde som kulturprodukt och som föredömligt exempel på rigoröst tänkande. Den fjärde gruppen kallar Ernest *progressive educators*, typiska representanter för progressiv pedagogik. Här betonas i stället ämnets betydelse för elevens självförtroende, kreativitet och livskvalitet. Till sist identifierar han också gruppen *public educators* som består av socialister och vänsterliberaler. För dessa är kunskaper i matematik viktiga för att uppnå rättvisa och jämlikhet i samhället. Eleverna ska i första hand stärkas i sin kompetens som samhällsmedborgare och utveckla en reell kapacitet till kritisk granskning och analys av samhällsproblematik. Inom alla dessa grupperingar förekommer även idéer om matematikens natur, något som kan bli avgörande när det gäller innehåll och mål också för skolämnet matematik.

Just nu anses ofta bland politiker och opinionsbildare att kunskaper i ämnet hos befolkningen är intimt förknippad med teknisk och ekonomisk utveckling i vår tids globala konkurrenssituation. Det finns dock ingen vetenskaplig undersökning som har kunnat visa på ett sådant enkelt samband. Men att lyckas väl i internationella jämförelser i matematik har ändå blivit ett viktigt mantra i våra skolpolitikers föreställningsvärld. Vissa for-

skare ifrågasätter idag starkt matematikens ställning som skolämne och menar att ämnets betydelse är systematiskt överdriven i styrdokument och kursplaner.[19]

På vilka platser kan man lära sig matematik?

En fråga kopplad till yrkesliv och praktisk kunskap är *var* och *hur* man ska lära sig matematik och även hur ett matematiskt kunnande ska redovisas.[20] Ska man till exempel anse att en plåtslagare, snickare eller skulptör har ett matematiskt kunnande även om hen inte kan formulera det i skrift? Duger det att *göra* och *visa* i stället för att skriva och tala? Och måste man just sitta i ett klassrum i en bänk med papper och penna till hands då man ska lära sig matematik? Hur kommer det sig då att matematiskt oskolade praktiker ibland kan lösa avancerade tekniska problem som ingenjörer med hela sin matematiska arsenal inte kunnat lösa? När vi studerar det *rum* som plåtslagaren arbetar i kan man lägga märke till vilken rikedom av material och verktyg som alltid finns att tillgå. Plåtslagaren är också hela tiden i rörelse, synar krökningen på sin blivande ventilationstrumma, stryker med handen över en svetsfog, låter en hel arsenal av verktyg bli en naturlig utvidgning av den egna kroppen. Jämför man denna praktik vad gäller ”ytliga” fenomen som rum, verktyg och kropp med vad ett ordinärt klassrum kan erbjuda, blir man häpen. Förmedlingen av kunskap och också redovisningen av kunskap i klassrummet är nästan uteslutande muntlig och skriftlig. Det är en sittandets ödsliga pedagogik utan vare sig verktyg och material och med en stark övertro på att ordet ständigt är förbundet med en välbestämd innebörd. Historiskt kan man spåra en påverkan från de medeltida katedralskolornas rumsliga utformning. Då handlade det verkligen om att förmedla Ordet och för

---

[19] Sverker Lundin, *Skolans matematik. En kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling* (Uppsala: Uppsala universitet, 2008).

[20] Lars Gustafsson & Lars Mouwitz, *Validering av vuxnas kunnande – med rättvisa i fokus* (Göteborg: NCM, Göteborgs universitet, 2008).

studenten att kunna återge Ordet. Orsaken var enkel: ordet var heligt och skulle inte ifrågasättas eller revideras bara återges så exakt som möjligt. Att lära var att memorera ord.[21]

Varifrån kommer matematiken, egentligen?

En av de mer omtumlande böckerna om matematikens ursprung som kommit på 2000-talet har skrivits av kognitionsforskarna George Lakoff och Rafael E. Núñes, den förre med inriktning mot lingvistik och den senare mot psykologi. Boken, som först kom ut år 2000, med den lätt hisnande titeln *Where Mathematics Comes From. How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being* upprörde en hel forskarvärld av matematiker och matematikdidaktiker. Redan förordet provocerade många:

> Det mesta av vårt tänkande och våra begreppssystem är en del av vårt kognitivt omedvetna. Vi människor har inte direkt tillgång till våra djupaste förståelseformer. Den kognitiva vetenskapens analystekniker är nödvändiga om vi ska kunna förstå hur vi förstår. Ett av våra stora fynd är att våra idéer har formats av vår kroppsliga erfarenhet.[22]

Den kognitiva vetenskapen har enligt författarna funnit vissa grundläggande sanningar: Medvetandet är förkroppsligat, den detaljerade utformningen av våra kroppar, våra hjärnor samt vårt vardagliga sätt att fungera strukturerar i alla avseenden människans begrepp och förmåga att resonera. Det mesta av våra tankar är omedvetna i den meningen att de inte är åtkomliga för vår introspektion. För det mesta konceptualiserar människan sina abstrakta begrepp i konkreta termer, genom att använda resonemang som är basala för vårt senso-motoriska system, vanligen med hjälp av så kallade *konceptuella metaforer*. Dessa

---

[21] Anders Piltz, *Medeltidens lärda värld* (Stockholm: Carmina, 1978).

[22] George Lakoff & Rafael E. Núñes, *Where Mathematics Comes From. How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being* (New York: Basic Books, 2000), s. xiii-xiv.

metaforer är således baserade på våra gemensamma erfarenheter av att vara mänskliga kroppar som befinner sig i världen och hanterar materiella föremål. Därför kan de matematiska idéer som växt fram ur metaforerna till stor del också förstås i gemensamma vardagliga termer.

Till de två kognitionsvetarnas stora förvåning stötte de på ett starkt och ibland hätskt motstånd av närmast religiös karaktär bland vissa matematiker och matematikanvändare. Till sist sammanfattade de denna ”matematiska motståndsideologi” och gav den namnet *The Romance of Mathematics* (ungefär ”det matematiska svärmeriet”). Kärnan i denna ideologi var att matematiken har en objektiv existens som människan kan ”upptäcka” och att matematik var det ”språk” som hela vår empiriska tillvaro var uppbyggt av. Matematikern framställdes snarast som en mystiker som hade kontakt med andliga hemliga världar och naturvetaren som någon som med matematiken som nyckel kunde dyrka upp och beskriva den materiella världens alla dolda lagbundenheter och samband. Nunes och Lakoff sammanfattade denna romantiska föreställning så här:

– Matematiken är abstrakt och okroppslig – ändå är den verklig.

– Matematik existerar objektivt, och levererar struktur åt vårt universum och alla tänkbara universa, oberoende och transcendent relativt mänsklig existens och alla andra varelser.

– Mänsklig matematik är bara en del av den abstrakta, transcenderande matematiken.

– Därför är det möjligt att via matematiska bevis upptäcka transcendenta sanningar om vårt universum.

– Matematik är en del av vårt fysiska universum och erbjuder en rationell struktur åt det.

– Matematik karakteriserar också logik, och därmed strukturerar den förnuftet självt – varje form av förnuft hos varje tänkbar varelse.

– Att lära sig matematik är därför att lära sig naturens språk, ett sätt att tänka som måste delas av varje högintelligent varelse var som helst i universum.

– Eftersom matematiken är okroppslig och förnuftet är en slags matematisk logik, så är själva förnuftet också okroppsligt.

Idémässigt representerar dessa föreställningar ett tankegods som växte fram under antiken. Punktlistan påminner även i hög grad om den så kallade universaliestriden som utkämpades mellan teologer under högmedeltiden. Konflikten handlade om vilken typ av existens de så kallade allmänbegreppen har. De fyra första punkterna i listan kan direkt återföras till Platons syn på matematikens natur och övriga punkter kan återföras till Aristoteles *episteme*, hans logiska verktyg för deduktion och hans definitionslära.[23] Lakoffs och Nunez invändningar mot ”romancen” är precisa och konkreta:

> Mänsklig matematik kan inte vara en underavdelning till en abstrakt, transcendent matematik. I stället, verkar det som om matematik, som vi känner till den, växer fram via våra hjärnors natur och våra kroppsliga erfarenheter. Som en konsekvens, verkar det som om varje del av denna ”romance” är falsk, av skäl som vi nu ska diskutera.

Därefter går författarna igenom ett antal matematiska begrepp och visar hur de metaforiskt är kopplade till våra vardagserfarenheter. Först ger författarna några exempel på konceptuella metaforer från andra områden än de rent matematiska för att läsaren ska få ett hum om vad som menas: *Betydelsefullhet* konceptualiseras med hjälp av storlek: ”Han var en gigant inom förpackningsindustrin”. *Likhet* med hjälp av närhet: ”Dessa färger ligger mycket nära”. *Svårigheter* som fysiska bördor: ”Han är nedtyngd av bekymmer” *Organisationsstruktur* som om den var en materiell struktur: ”Den här teorin är full av hål”.

[23] Ola Helenius & Lars Mouwitz, *Matematiken – var finns den?* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2009), s. xvi.

Därefter går de över till matematiska begrepp och regler och visar systematiskt hur dessa är kopplade via konceptuella metaforer till vardagligheter. Begrepp som storlek, skillnad, likhet, addition, subtraktion, tallinjen, talet noll etcetera är alla direkt knutna till vårt vardagliga sätt att hantera kollektioner av föremål. När det gäller till exempel grafer för funktioner motsvaras de av färdvägar med rastplatser, resmål, stigningar och sänkningar, start och målgångar och så vidare.

En särskild poäng är att metaforiken inte enbart förklarar uppkomsten av de matematiska begreppen. Vi *förstår* också matematiska begrepp med hjälp av metaforer. I de fall då metaforer kommer i konflikt kan detta göra förståelsen problematisk. Ett tal kan till exempel uppfattas som antalet objekt i en kollektion, medan en tallinje snarast associerar till en mätning av ett föremåls längd. När negativa tal placeras på tallinjen blir också riktningen viktig: en kollektion kan ju inte bestå av ett negativt antal, och ett föremål kan ju inte ha en negativ längd.

Det matematiska köket

Huvudsyftet med denna artikel har varit att ge några exempel på hur matematiker och matematikdidaktiker har uppmärksammat det matematiska köket. Den tidigare självtillräckliga matematiska *romancen* har börjat ge vika för ett mer nyfiket och inbjudande förhållningssätt. Just här finns stora möjligheter att återupprätta matematik som bildningsämne och som en av människans stora kulturella landvinningar. Ur didaktisk synvinkel öppnas samtidigt nya möjligheter när det gäller att uppmärksamma och levandegöra innebörden av matematiskt arbete, till skillnad från att memorera färdiga slutprodukter. I de kursplaner i ämnet som sjösätts i Sverige och internationellt idag lyfts särskilt olika ämnesövergripande aspekter på matematisk förmåga som att kunna lösa problem, att kunna gestalta och kommunicera i ämnet, samt förmåga att se sammanhang och relationer mellan olika matematiska begrepp, områden och praktiska tillämpningar.

Estetiskt verksamma har här fått en stor och viktig bildnings- och utbildningsuppgift när det gäller att gestalta och levandegöra den glada och kreativa verksamhet som pågår i det matematiska köket. Må ingen nöja sig med att enbart stirra på de färdiga uppläggen på tallrikarna. Det är hög tid att röra om i grytorna.

Att bli berörd till handling

Det estetiska och dess förmåga att skapa angelägenhet i undervisningen

Petra Lundberg Bouquelon

I enlighet med Södertörns högskolas bildningsprofil får studenterna som går på lärarutbildningen arbeta med konstnärlig gestaltning i alla ämnen de läser under sin utbildning. Som adjunkter i estetiska lärprocesser ansvarar jag och mina kollegor i ämnet för att leda studenterna i detta arbete. Det innebär bland annat att vi utifrån våra olika konstarter undervisar inom ramen för kurser med skiftande teoretiskt innehåll. Den inledande frågan om vad estetiken tillför lärandet kom efter ett seminarium för blivande ämneslärare årskurs 7-9 och gymnasiet på en delkurs som behandlar olika teorier om bedömning. Jag hade just introducerat studenterna till ett arbetssätt där drama och gestaltning används för att arbeta med och synliggöra elevernas reflektion kring abstrakta begrepp. På frågan vad studenterna på det aktuella seminariet tog med sig från just detta seminarium svarade de: *– En bra övning! – Ett förhållningssätt. – Insikt om hur jag kan arbeta med estetiska lärprocesser. – Inspiration! Det här ska jag göra på min vfu!*[1] Och liknande. Men så kom turen till Alexa:

> – Eh, ja, vad tar jag med mig… tja, det är nog snarare en fråga. Jag kan se att det här praktiska sättet att arbeta fungerar och är bra, och jag kan också tänka mig att prova detta. Men att det

[1] Vfu står för verksamhetsförlagd utbildning, eller yrkespraktik.

> fungerar har väl mest att göra med att det är bra att göra saker i stället för att bara läsa och prata. Jag har svårt att se vad själva det estetiska tillför situationen.

Tiden för seminariet var ute. Alla studenter, inklusive Alexa, rusade iväg till sin korta lunch och kvar blev jag, sittande på min stol med frågan ringande i öronen: Vad tillför egentligen estetiken lärandet? Vi har arbetat praktiskt, men vad i detta har med estetik att göra? Och behöver vi alls tala om det estetiska? Vad tillför den diskussionen kunskapen om lärandet? Denna gång fanns inte tid för att resonera kring detta, men även om det funnits tid, hade jag kunnat ge ett bra svar? Borde jag inte kunna svara på frågan, som adjunkt i estetiska lärprocesser på en högskola i Sverige? Idén till denna essä kom alltså utifrån denna till synes enkla, men för mig ännu obesvarade fråga. Jag avser nu att undersöka frågan genom att reflektera över ett exempel på matematikundervisning i årskurs 4 i grundskolan. Eftersom jag undervisar på lärarutbildningen kommer jag också att dra paralleller till och hämta exempel från högskolepedagogiken.

Undervisningens form

För några år sedan befann jag mig i egenskap av SoL-konstnär i en skola utanför Stockholm.[2] Jag besökte två klasser i årskurs 4 som jag hade arbetat med under en termin. Pedagogerna i arbetslaget hade önskat sig fortbildning i estetiska lärprocesser och matematik och vi använde bland annat drama som form för gestaltning av enkla matematiska händelser och tal.[3] Jag hade introducerat ett arbetssätt som jag hade skapat i samband med ett annat SoL-uppdrag några år tidigare och som jag sedan ut-

[2] SoL är en förkortning för Skolutvecklingsprogrammet Skapa och Lära: Konstnärer och pedagoger i samverkan.

[3] Begreppet tal används här som benämning på ett antal eller en mängd. Tal kan gestaltas eller representeras på olika sätt, till exempel i form av en siffra (2) eller en kombination av siffror (1/4), men också genom att lägga ett antal föremål framför sig, till exempel 3 äpplen, som får representera *talet 3*.

vecklat och förfinat tillsammans med ett antal olika pedagoger som jag mött på låg- och mellanstadiet.

Något som var utmärkande för eleverna i båda klasserna när vi inledde arbetet i början av terminen var att de hade mycket svårt att tänka sig matematik som något som kan finnas utanför matematikboken. Lärarna poängterade detta för mig och ett uttalat syfte med uppdraget var att vidga elevernas uppfattning om vad som är matematik. Ett annat var att såväl lärare som elever skulle börja *samtala* om matematik. En halvtimme in på det första passet, då jag introducerade en av övningarna, var det en elev som frågade: ”När ska vi börja med matten då?” Trots att vi talade om och visade på skillnaderna mellan räknesätt och tecken, mellan att dela och att dividera och andra viktiga språkliga och innehållsmässiga aspekter av matematiken identifierade de inte lektionen som en matematiklektion.[4] När jag frågade varför de inte gjorde det fick jag svaret att ”matte är att räkna i böcker, det här är mer som en rolig lek eller teater.” Efter ett kort resonemang om vad det innebär att *förstå* vad multiplikation är jämfört med att *träna på att ge rätt svar* på till exempel 3x4 blev vi dock överens om att det var matematik vi höll på med. Just denna uppfattning om hur en matematiklektion förväntas vara uppbyggd, en uppfattning som återfinns bland såväl elever som lärare och föräldrar, har undersökts och beskrivits en hel del inom den matematikdidaktiska forskningen. Man talar om det *didaktiska kontraktet*, ett begrepp som myntades av den franske matematikern Guy Brousseau och som pekar på de osynliga överenskommelser som finns mellan alla inblandade i undervisningen om hur den ska se ut.[5] Man talar också om *sociomatema-*

---

[4] Att *dividera* betyder att dela något i lika stora delar. Man kan *dela* en grupp i två delar med 5 i en grupp och 7 i en grupp, men om du ska *dividera antalet elever* med 2 måste det vara lika många i varje grupp.

[5] Guy Brousseau, ”The Crucial Role of the Didactical Contract in the Analysis and Construction of Situations in Teaching and Learning Mathematics”, i H.-G. Steiner (red.), *Theory of Mathematics Education. ICME 5 – Topic Area and Miniconference. Adelaide, Australia* (Bielefeld, Germany: Institut fuer Didaktik der Mathematik der Universitaet Bielefeld, 1984). Se även

tiska normer.[6] Utan att gå närmare in på dessa två begrepp kan man konstatera att matematiken är ett ämne där formen på undervisningen uppfattas som bestämd och självklar och där försök att arbeta på nya sätt utgör brott emot normen. Därmed bemöts nya idéer ofta med misstänksamhet från olika inblandade parter.

I det aktuella uppdraget arbetade jag emellertid med två lärare vars intention var att luckra upp formen för sin undervisning med förhoppningen att få syn på något nytt. Under terminen träffade jag de båda klasserna vid fem tillfällen á 45 minuter och mellan gångerna hade lärarna i uppgift att fortsätta med det vi påbörjat. När vi kommit fram till det sista tillfället hade eleverna av sina lärare fått i uppgift att i grupper redovisa egna gestaltningar av enkla matematiska uttryck med utgångspunkt i till exempel 4+1 eller 6/3 (6 dividerat med 3). Gestaltningarna skulle ske i form av sketcher och sedan skulle varje grupp leda övriga klassen i en matematisk analys av vad som hände i sketchen

Övningen – elevernas redovisning

En av grupperna visar en sketch där fyra elever står och dansar. Efter en kort stund blir de osams och går åt varsitt håll, två i varje grupp. Det blir några turer fram och tillbaka innan de dansar tillsammans igen, och då dansar en femte elev in och går plötsligt ner i spagat och delar på så sätt gruppen i två delar. Slut. Övriga klassen och jag själv applåderar och skrattar – det var en mycket rolig gestaltning, svår att återge här. När klassen lugnat sig börjar så analysen.

– Vilka räknesätt kunde ni se gestaltas här? frågar en av eleverna övriga klassen.

Henri-Paul Indiogine, http://hpindiogine.wordpress.com/article/the-contrat-didactique-1g2r8go4ti4mm-37/.

[6] Se till exempel Eva Pettersson, *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor* (Växjö: Linnéuniversitetet, 2011): http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-11578.

– Jag såg 4/2![7]

– Ja, det var uttrycket, men vilket räknesätt var det?

– Ja just ja, division då.

– Precis. Eleven som för samtalet skriver division på tavlan bakom dem. Sedan skriver hon uttrycket 4/2 bredvid.

– Var det någon som såg något annat räknesätt gestaltas? Nu visar det sig att alla räknesätten representeras i denna lilla sketch. Eleven som leder samtalet, som vi kan kalla Alma, skriver upp namnen på räknesätten allt eftersom de blir aktuella. Sedan frågar hon:

– Ok, vilka uttryck för de här räknesätten kunde ni se gestaltas då? Vi kan börja med addition.

– Jag såg 4+1!

Ok… säger Alma, hur tänkte du då?

– Jo, de var ju fyra som dansade på slutet och så kom det in en till.

– Visst, säger Alma och skriver 4+1=5 på tavlan. Så vänder hon sig till klassen igen: – Och mer?

Tavlan fylls av olika uttryck för addition, sedan subtraktion, multiplikation och division. Exempelvis föreslår en elev 4/2=2 med hänvisning till när gruppen på fyra delades i två delar och två elever föreslår 2x2=4 och 2+2=4, båda åsyftande när de två paren gick ihop och åter blev en grupp om fyra. I början räcker alla elever ivrigt upp handen och Alma fördelar ordet så rättvist hon kan. Ju fler uttryck som kommer upp på tavlan, desto färre händer är i luften. Nu börjar det bli svårt att hitta fler. Oftast är alla överens, men då och då säger någon något som de andra inte är med på:

– Jag såg 0+2+2-2+2+1-1+1=5.

– Jaha, eller… hur tänkte du då? frågar Alma.

---

[7] 4/2 uttalas här ”fyra dividerat med två”. Då Officeprogrammet Word inte möjliggör att visa skillnaden mellan divisionsuttryck och bråktal väljer jag att genomgående i texten skriva ut hur uttrycket ska uttalas. I den inledande dialogen är det dock enbart division som avhandlas, varför jag väljer att inte göra det.

Eleven som sade detta hade skrivit ner sitt uttryck på ett papper framför sig och kontrollerar att han sagt rätt innan han svarar:

– Jo, först var det ingen där, sen kom två av er, sen två till, och så blev ni osams och då försvann två, sen kom ni tillbaka det blir + 2, sen kom hon in då blev det + 1 och så gick hon ner i spagat och försvann och då blev det -1 och så reste hon sig och då blev det + 1.

– Ja, okej, du har rätt, säger Alma och övriga i klassen nickar, lite imponerade av vad de just hört. Läraren ber att få ordet och säger att det går utmärkt att skapa den typen av långa uttryck bara man inte, i det här läget, blandar in multiplikation och division. En kort stunds resonemang kring vilken typ av ytterligare kunskap som krävs för att göra det följer där eleverna lyssnar intensivt på sin lärare, till synes ivriga att förstå. Sedan verkar möjligheterna med sketchen uttömda och gruppen tänker avsluta sin redovisning men då säger en elev:

– Jag såg 2x5!

– Va? Alma får en fundersam rynka mellan ögonbrynen, hon ser ut som om hon försöker föreställa sig hur den andre kan ha uppfattat detta, men ruskar till sist på huvudet: – Hur tänker du då?

– Ni har ju två ögon var allihopa, 2x5 är 10. Det blir tyst, blickarna går mot läraren med en fråga i blicken – är det här ok? Hon ler och nickar, nyfiken på vart detta ska leda.

– Ok, säger flickan som leder samtalet, du ser 2x5, två gånger ser jag fem… ögon. Eller menar du 5x2, att du ser två ögon fem gånger, eller? [8]

– Nej jag menar 2x5, det måste ju fungera om 5x2 fungerar.

– Jaha… men… hur tänker du då?

---

[8] Att sätta in uttrycken från multiplikationstabellerna i en mening på det här viset, så att 2x3 blir ”2 gånger ser jag 3”, är ett sätt att hålla reda på vilket av talen (här 2 eller 3) i uppställningen som ska multipliceras med det andra. I Sverige skriver man det tal som ska multipliceras till höger i uppställningen, medan man i vissa andra länder skriver tvärtom.

– Jo, eller… nu syns det på eleven att han insett sitt lilla misstag… öhmm… jo, om jag ser två personer med fem ögon var, då blir det 2x5.

– Hahahaaa… hela klassen skrattar åt den absurda bilden av två femögda människor som framträder i deras fantasi. Sedan diskuterar gruppen med läraren om uttrycket 2x5 ska godkännas och kommer fram till att nej, i den här övningen måste det ha med den konkreta verkligheten att göra. 5x2 går däremot bra eftersom vi inom vårt skolsystem bestämt att läsriktningen i till exempel ett multiplikationsuttryck alltid är att det som står till höger i en uppställning är det som ska multipliceras, och alltså betyder här 5x2 att man ser två ögon fem gånger. Läraren betonar dock att vid abstrakta beräkningar av olika slag, det vill säga när man håller på med ren matematik utan koppling till verkligheten, går det jättebra att vända på 2x5 så att det blir 5x2. Läsriktningen spelar i den rena matematiken alltså ingen roll i motsats till när man håller på med konkret matematik där läsriktningen har stor betydelse. Hon förtydligar med att säga att det är skillnad mellan att köpa fem kolor för två kronor styck och att köpa två kolor för fem kronor styck precis som det är skillnad på om vi har fem personer med två ögon var eller två personer med fem ögon var. Alla nickar allvarligt och håller med; eleven som kom med förslaget ser dock extra nöjd ut eftersom hans idé som handlade om ögonen genererat så mycket skratt från klassen.

Utvärdering

Efter redovisningarna hade vi en utvärdering av uppdraget som helhet. Läraren berättade att eleverna sagt att de tyckte att det hade varit roligt att arbeta så här och att de lärt sig mycket matte. Eleverna uttryckte också att de nu ”ser matte överallt”, att matematik finns i alla möjliga andra sammanhang än i klassrummet och i matteböckerna. Läraren betonade att alla hennes elever hade utvecklat sin förståelse för begreppen och deras samband och att det blivit stor succé när de visat sina mattesketcher och gjort sina analyser tillsammans med föräldrarna på skolans Öp-

pet hus några dagar innan. Men den största behållningen var ändå, enligt samma lärare, att eleverna nu vågar samtala om matematik och att de använder sig av det matematiska språket. Hon tyckte också att eleverna *fått smak på att förstå*, att de vågar vara kritiska gentemot undervisningen på så sätt att de ifrågasätter och *ställer krav på* att förstå.

Under punkten utveckling sade läraren att hon tänkte fortsätta att arbeta på det här sättet och även ta in tal i bråkform och procenttal, något vi talat om men som hon valt att vänta med. Nu när eleverna själva förstod hur övningen fungerade var det bara att fortsätta att höja svårighetsgraden och så småningom börja reflektera över *i vilka situationer* det kan vara relevant att till exempel använda sig av bråktal och när det är relevant att använda sig av decimaltal för att beskriva det man sett. I diskussionen som följde var vi också överens om att nästa steg kunde vara att be eleverna beskriva samma situation utifrån olika perspektiv; man kunde då välja att beskriva situationen antingen ur ett socialt perspektiv med frågor som: Vad hände i gruppen, i de olika relationerna? Hur skulle situationen kunna påverka de inblandade känslomässigt? Man skulle också kunna se på situationen ur ett konstnärligt perspektiv: Upplevde vi de olika rollerna som trovärdiga? Vilken genre skulle denna sketch kunna höra till? Slutligen skulle de gemensamt kunna reflektera över hur en beskrivning utifrån det matematiska språket kunde uppfattas, till exempel om man sade att 3 barn gick åt ett håll och lämnade 3 kvar eller om man skulle säga att 50 procent av barnen gick iväg. Ytterligare en intressant fråga skulle sedan kunna vara *vad man fick veta och vad man inte fick veta om situationen* utifrån de olika beskrivningarna. På det viset skulle matematiklektionen kunna leta sig in på till exempel samhällskunskapens område i och med att man började reflektera över matematikens roll i samhället och på vilket sätt man använder sig av matematiken för att på olika sätt beskriva vår verklighet. Med andra ord skulle då matematikens möjligheter som *bildningsämne* kunna aktualiseras eftersom en ytterligare perspektivering även kan

innefatta ett kritiskt perspektiv på användningen av och tilliten till det matematiska språkets förmåga att såväl mäta som beskriva vår tillvaro.

Sammanfattningsvis sade både lärare och elever att arbetssättet hade fungerat långt över deras förväntningar och att övningarna hade varit roliga och lärorika. Alla inblandade var också överens om att arbetssättet hade öppnat upp för helt nya möjligheter i matematikundervisningen.

Praktisk kunskap om att leda lärande

Det arbetssätt och den specifika övning som eleverna använder i det inledande exemplet presenterar jag numera för studenterna på lärarutbildningen under deras sista år.[9] De uppmanas också att prova att arbeta på detta sätt på sin vfu. Ett antal studenter ur varje årskurs där jag undervisat har sedan kommit tillbaka från praktiken och stolta berättat att de ombetts göra övningen i flera klasser eftersom deras handledare upplevt att det varit en givande övning för såväl elever som lärare. Några andra har provat men upplevt att det inte fungerat och det har då hänt att studenter sagt: ”det ser bra ut på papperet, men i verkligheten kan man inte jobba så här. Du vet inte hur det ser ut därute!” Det senare uttalandet kom från en student när jag på ett seminarium efter en vfu-period ställde frågan varför hon inte hade provat att göra övningarna. Hennes erfarenhet från vfu:n härrörde från en klass där handledaren poängterade och studenten också upplevde det som omöjligt att göra något annat än låta eleverna arbeta i matteböckerna om lektionen skulle fungera. En fråga som ofta kommer upp i dessa sammanhang är då: Vad är det som gör skillnaden? Vad är det som rent konkret gör att en övning fungerar bra vid ett tillfälle och inte vid ett annat? Här kommer vi in på ämnet *lärarens praktiska kunskap*.

En övning är en struktur, en metod eller en del av en metod som syftar till att *öva* på något, exempelvis genom att gång på

[9] Interkulturell lärarutbildning med inriktning årskurs F-3.

gång tillämpa något i syfte att träna upp en färdighet. Om man tittar på övningen ovan så blir det tydligt att man kan använda den för att öva på många olika saker. Vad man övar på beror i sin tur dels på övningens utformning, dels på vilket syfte läraren har med övningen och hur läraren utifrån detta syfte stödjer och/eller leder eleverna i deras lärprocess. En övning eller en metod är alltså beroende av vissa förutsättningar för att fungera. Det handlar förstås till viss del om förutsättningarna i klassrummet, men jag skulle vilja påstå att det framför allt handlar om vilken praktisk kunskap och vilket förhållningssätt läraren/studenten har till sitt yrke, till eleverna och till övningen. Här vill jag gärna hänvisa till Lotte Alsterdals text i den här antologin där hon skriver att praktisk kunskap är att ”handla på det sätt en situation kräver. Det är dock ingen absolut kunskap, inte något som gör att vi alltid med säkerhet kan veta vad som är klokast att göra.”[10] Vi talar här om den kunskap som finns i mellanrummet mellan läraren, metoden och eleven. *Hur* man använder sig av en övning, *när* och *i vilken takt* den ska utföras och även *varför*, det vill säga *utifrån vilka syften*, är frågor som är högst relevanta och pekar på några urskiljbara delar av den praktiska kunskap som krävs för att leda en övning på ett bra sätt. Man kan också uttrycka denna kunskap som förmågan att fatta alla de små och stora beslut som fattas under själva det praktiska utövandet och som styrs av responsen från de elever man just nu, i denna stund, leder i en lärprocess. Och kanske är detta självklart. Samtidigt är den högst förståeliga frustration som studenten visade ett uttryck för ett fenomen som jag skulle vilja påstå ofta ligger till grund för missförstånd eller förhastade slutsatser om praktiska eller laborativa övningar generellt; den som kommer i kontakt med en mindre lyckad praktisk övning frågar sig gärna: *Vad är det för mening med det här? Jag ser ju att barnen inte lär sig någonting alls!* Eller så tänker man: *De lärde sig inte alls det som var tänkt med övningen, det är ju helt tydligt!* Slutsatsen blir att övningen är dålig och att det bästa nog ändå är

[10] Lotte Alsterdal, ”Essäskrivande som utforskning”, ovan.

att återgå till ”det som brukar fungera”, det vill säga när alla sitter tysta och räknar i böckerna.

Här skulle jag dock vilja problematisera vad som då menas med att ”fungera”. Enligt min erfarenhet ”fungerar” ett sådant arbetssätt ofta ur perspektivet att *det ser ut att fungera* eftersom eleverna sitter tysta och inte stör ordningen i klassrummet. En annan lärare i arbetslaget som var med på utvärderingen av SoL-uppdraget och som hade en klass som liksom studentens klass på hens vfu ”fungerar bäst” när de arbetar tyst i sina böcker, betonade i vår diskussion att det bara är de som redan från början kan arbeta självständigt som faktiskt lär sig något i den situationen. De barn som ännu inte lärt sig att fokusera sin uppmärksamhet under en längre stund lär sig i princip inget alls. Ytterligare en aspekt av ett sådant tyst och ensidigt arbete med matteboken är att det kollektiva lärandet, med allt vad det innebär av perspektivering och möjlighet för läraren att få syn på elevernas tankebanor och olika sätt att resonera riskerar att helt falla bort – något som kan få till följd att det blir svårare för läraren att föra diskussioner utifrån elevernas egen horisont.

Skillnaden i det som jag uppfattar som den vanligaste kritiken mot de båda arbetssätten är att till skillnad från när praktiska övningar inte fungerar säger man sällan att det är metoden det är fel på när det handlar om arbete i matteboken – i stället är det eleverna som anses vara ofokuserade eller inte kunna förstå. Jag tror att det är lätt att glömma bort att precis som med praktiska övningar är arbetet i matteböckerna också ett sätt att öva sig, och även de övningarna är beroende av vissa förutsättningar och kräver lärarens engagemang för att fungera bra i bemärkelsen att alla elever ska lära sig något.

Skolverket och den laborativa matematiken

Något som enligt min mening skulle kunna ses som ett exempel på ovanstående missuppfattning återfinns i en av Skolverkets rapporter från 2011. Rapporten är en utvärdering av den satsning på laborativ matematik som då hade genomförts i skolor

runtom i landet under de tre föregående åren.[11] I rapporten skriver författarna följande om avsikten med att använda sig av sådant material:

> Avsikten med en laboration är enligt vår uppfattning att eleverna ska ges möjligheter att (åter-)upptäcka matematiken och samtidigt utveckla flera förmågor, såsom att föra och följa matematiska resonemang och använda matematiska uttrycksformer.[12]

Vidare framhåller de att laborationernas syfte är att ”generera inre föreställningar hos eleverna” och låta dem ”upptäcka matematiken” i vardagliga situationer.[13] I studien har författarna besökt ett antal grundskolor och observerat ett stort antal matematiklektioner. Man har då sett att något har gått förlorat vad gäller helheten; man har sett lärare genomföra laborativa övningar – ofta med estetiska inslag – vars syfte är att låta eleverna ”reflektera, kommunicera och se samband”, något som dock enligt författarna kräver en förförståelse vad gäller de enskilda begreppen.[14] Författarna skriver:

> Eleverna kan inte värdera strategier de inte har, eller analysera begrepp och samband som de inte känner till. De kan inte heller använda metoder de inte behärskar, resonera om dem eller uttrycka dem. Att behärska det innehåll som beskrivs i centralt innehåll är med andra ord en förutsättning för att eleven ska kunna uttrycka, utveckla eller öva sina förmågor.[15]

---

[11] Med laborativt material menas material eller metoder – eller övningar – vars syfte är att konkretisera matematiken och koppla den till verkligheten.

[12] *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder. En utvärdering av matematiksatsningen* (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 12, http://www.skolverket.se/publikationer?id=2724.

[13] *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder*.

[14] *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder*.

[15] *Laborativ matematik, konkretiserande undervisning och matematikverkstäder*.

Det centrala innehållet är ett begrepp som används i läroplanen för att beskriva innehållet i det aktuella ämnet. Det handlar i första hand om förståelse och förmåga att använda sig av det teoretiska stoffet. Man pekar här på elevernas bristande kunskaper om det centrala innehållet och menar att den kunskapen är en förutsättning för att de ska kunna uttrycka, utveckla eller öva sina förmågor. Med förmågor avses här de specifika förmågor som läroplanen menar att eleverna ska utveckla parallellt med det centrala innehållet, till exempel förmågan att värdera strategier, analysera begrepp, använda metoder eller resonera om dem. Förmågan att se samband mellan olika matematiska idéer, till exempel de fyra räknesätten, är en av dessa förmågor.

Konsekvensen av ett sådant förhållningssätt blir dock, som jag ser det, att man först ska undervisa i det centrala innehållet, och när sedan eleverna kan detta ska man arbeta med laborativa övningar som ska syfta till att utveckla förmågorna. Med andra ord: eftersom de laborativa övningarna som rapportförfattarna studerade inte fungerade så ska man återgå till att först lära sig teorin, sedan ska man lära sig använda teorin i praktiken. Här skulle jag vilja uttrycka en avvikande uppfattning. Jag skulle, utifrån författarnas iakttagelser, hellre tala om de i deras studie aktuella lärarnas *bristande förmåga att leda barnen i såväl reflektions- som abstraktionsprocessen*, något som i sin tur verkar ha att göra med att man tappat bort syftena med laborationerna och övningarna. Som jag ser det är det lärarens uppgift att utifrån ett eller flera tydliga syften leda barnen till förståelse genom att på olika sätt koppla det som händer under de laborativa övningarna till det centrala, abstrakta, innehållet. På det viset kan de elever som redan snappat upp begreppen få dem bekräftade medan de som inte har gjort det blir introducerade till begreppen i det sammanhang där de hör hemma.

Ett annat förhållningssätt

I inledningen till *Förstå och använda tal* utgår Alistair McIntosh från resultatet av sin trettioåriga undervisning och forskning

kring matematikdidaktik och formulerar sitt grundläggande förhållningssätt till undervisning i matematik:

> Den arbetsgång som förespråkas i denna handbok är att nya begrepp introduceras laborativt, i aktiviteter där man samtalar kring vad som händer. Eleverna beskriver vad de gör och läraren iakttar och uppmärksammar viktiga aspekter. Det laborativa arbetet ska hjälpa eleven att skapa inre föreställningar. Tillsammans med läraren beskrivs elevernas tankar efterhand med symboler. Sambanden mellan aktiviteterna, orden och de skrivna symbolerna görs tydliga.[16]

McIntosh, liksom jag själv, förespråkar alltså det omvända mot vad författarna till Skolverkets utvärdering menar. I det inledande exemplet leder läraren, genom att vara med och visa eleverna på detta sätt att tänka och tala om matematik, eleverna in i en helt annan värld, en värld där matematik inte längre handlar om att ”skriva rätt” utan om att se nya möjligheter, att tänka kreativt och finna nya perspektiv på samma fråga. Lärarens roll är i exemplet att stödja eleverna i att göra de kopplingar mellan erfarenheten och teorin som startar en abstraktionsprocess, och att göra det på ett sådant sätt att eleverna utvecklar sätt att tänka och tala som sätter igång dem och ger dem energi och inspiration att fortsätta undersökningen. Elevernas självständiga redovisning där grupperna en efter en och med säkerhet och engagemang leder övriga klassen i matematiska resonemang är ett resultat av detta arbete.

Hittills har vi alltså talat om och analyserat det inledande arbetssättet som ett laborativt eller praktiskt arbetssätt. Men hur ser det ut om vi utöver detta anlägger ett estetiskt perspektiv?

---

[16] Alistair McIntosh, *Förstå och använda tal. En handbok* (Göteborg: Göteborgs universitet, 2008), s. 4.

Estetiken undersöker vad som berör oss

För att på allvar försöka reda ut vad just estetiken spelar för roll i lärandet måste vi börja med att ställa oss en annan fråga: Vad menar vi med estetik? Begreppet estetik används idag på alla möjliga sätt såväl i vardagstal som i konstens och filosofins värld. Det förknippas med andra vida och ofta luddigt definierade begrepp som konst, smak och stil och man återfinner gärna en värdering i användandet, att något är estetiskt eller icke-estetiskt. Min upplevelse är att när estetikens vara eller inte vara i skolan diskuteras i utbildningssammanhang är det ofta oklart vad som menas med estetik, vilket gör debatten osaklig och förvirrande. Med ”mer estetik” menas ibland mer konstupplevelser och ibland mer eget skapande; ibland att lära sig konstnärliga tekniker och ibland att allmänt sett få ”vara mer kreativ”. För att komma tillrätta med detta behöver vi hitta sätt att samtala kring estetik i utbildningen och min förhoppning är att detta avsnitt ska kunna bidra till detta.

I inledningen till denna antologi föreslår Anders Burman en uppdelning mellan begreppet estetik och det estetiska där *estetiken* intar ett metaperspektiv som undersöker hur vi påverkas av och värderar *det estetiska*. Det estetiska i sin tur består då i själva upplevelsen eller erfarenheten av en gestaltning, ett naturfenomen eller ett konstverk. Vad skulle denna uppdelning kunna få för konsekvenser för hur vi ser på relationen mellan estetik och lärande? För att kunna svara på den frågan återgår jag först till frågan om vad vi menar med estetik. Inom den filosofiska disciplinen estetik pågår något som enligt min uppfattning liknar ett paradigmskifte. Från att ha handlat uteslutande om hur vi värderar och upplever konst har begreppet estetik fått en utvidgad betydelse som omfattar hur vi värderar och upplever hela vår tillvaro utifrån ett estetiskt perspektiv. Av den anledningen kan vi utgå från den filosofiska estetiken eftersom den utifrån denna vidgade betydelse även kan rymma frågor om estetikens roll i lärandet. Vidare väljer jag här att förhålla mig till begreppet estetik utifrån ordets ursprungsbetydelse, från det grekiska ordet

aesthesis som betyder sinnlighet eller varseblivning.[17] Estetikens uppgift blir utifrån ett sådant förhållningssätt att försöka förstå hur vi blir påverkade av vår omvärld, hur vi upplever den med våra sinnen och hur vi sedan tolkar, värderar och kategoriserar våra upplevelser. Ur ett lärandeperspektiv kan man då säga att estetikens roll i lärandet bland annat handlar om att, utifrån sitt metaperspektiv, undersöka när, hur och varför undervisningens form skapar engagemang respektive lämnar oss ointresserade eller oberörda.

Här vill jag gärna lyfta fram filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) som fått förnyad aktualitet i och med vår tids intresse för möjligheten ”att tänka estetiken på ett utvidgat sätt, bortom konsten i trängre mening”.[18] Han försöker beskriva vår förmåga att uppfatta världen genom våra sinnen och vår förmåga att göra framställningar av olika slag genom att urskilja två motpoler – det abstrakta/generella och det sinnliga.[19] Med framställning syftar Baumgarten på muntlig eller skriftlig framställning i poesins värld, men när vi idag talar om gestaltning i olika konstformer menar vi i princip samma sak. Det som framför allt intresserar mig här är att han framhåller att en ”sinnlig framställning blir mer fullkomlig ju mer dess olika delar bidrar till att uppväcka sinnliga föreställningar.” Med andra ord: ju fler inre föreställningar och associationer, ju mer en gestaltning genererar rörelse i betraktarens sinnen, desto värdefullare är den. Detta öppnar upp för ett sätt att se på ett estetiskt värde i såväl egna gestaltningar som andras, ett värderande som har sin utgångspunkt i vad som berör oss, i den egna upplevelsen – det estetiska – snarare än vad som anses ha ett estetiskt värde i be-

---

[17] Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein, ”Inledning”, i Danius, Sjöholm & Wallenstein (red.), *Aisthesis. Estetikens historia*, del 1 (Stockholm: Thales, 2012), s. 10.

[18] Sven-Olof Wallenstein, ”Introduktion – Alexander Gottlieb Baumgarten”, i Danius, Sjöholm & Wallenstein (red.), *Aisthesis,* s. 18.

[19] Johann Gottlieb Baumgarten, ur ”Filosofiska meditationer över några saker gällande poesin”, övers. Sven-Olov Wallenstein, i Danius, Sjöholm & Wallenstein (red.), *Aisthesis,* s. 20-23.

märkelsen vara fint eller rätt i ett specifikt sammanhang – estetiken. Det estetiska åsyftar alltså själva upplevelsen eller erfarenheten av att våra sinnen sätts i rörelse, något som i sin tur får konsekvenser för till exempel undervisning i bild. En bildövning som genomförs på ett sådant sätt att eleverna tappar intresset eller där det estetiska inte infinner sig, kan alltså inte betecknas som estetisk trots att själva mediet i sig, bild, anses höra till de estetiska ämnena. Å andra sidan kan då all undervisning som sätter fart på elevernas fantasi och associationer, oavsett ämne, anses såsom framkallande av *det estetiska*.

Jag uppfattar vidare Baumgarten som att det i den ”goda” framställningen, eller gestaltningen, bör finnas en balans mellan det abstrakta/generella – dit också estetiken hör – och det sinnliga/estetiska eftersom att överge det estetiska till förmån för det abstrakta/generella innebär en kunskapsförlust:

> Men vad är abstraktionen om inte en förlust? På samma sätt kunde du inte få fram en sfär ur ett oregelbundet marmorblock annat än genom att förlora material i samma utsträckning som den runda formens högre värde kräver.[20]

Här finns alltså en indikation på hur det estetiska kan spela en viktig roll i abstraktionsprocessen då det estetiska i samspelet med det abstrakta/generella gör det möjligt att ”behålla” det som går förlorat i abstraktionen.

Baumgartens resonemang indikerar således möjliga kunskapsmässiga vinster med att *kombinera* det abstrakta och generella med det sinnliga, med det estetiska. Om vi går tillbaka till klassrummet i det inledande exemplet så kan vi se att detta är just vad eleverna gör. Utifrån sin sketch, som genom sin form och sitt estetiska tilltal sätter igång elevernas associationsbanor och fantasi, tolkar och analyserar de med hjälp av matematikens abstrakta och generella strukturer vad som händer i sketchen.

---

[20] Johan Gottlieb Baumgarten, ur ”Ur Estetik”, övers. Sven-Olov Wallenstein, i Danius, Sjöholm & Wallenstein (red.), *Aisthesis,* s. 42.

Om vi tittar på övningen utifrån ett konstnärligt perspektiv i stället för ett matematiskt kan det se ut så här: Först får eleverna i uppgiften att gestalta uttrycket 6 dividerat med 3. Det betyder att de ska hitta på en historia, ett skeende, som gör att vi först ser sex personer i en grupp och som sedan ska dela sig i tre grupper. Eleverna får i och med detta givna ramar inom vilka de sedan får vara kreativa och berätta sin historia. De brukar ta sig an detta med liv och lust, och själva uppspelet av sketcherna brukar ofta ses som dagens höjdpunkt. Berättelserna, som brukar vara komiska och ibland ganska brutala (särskilt när det är begreppet subtraktion som ska gestaltas), ger upphov till skratt och fantasier. Här blir det tydligt vilken roll det estetiska spelar i övningen. Det är som att själva den roliga inledningen med sketchen skapar ett intresse, ett fokus, som sedan gör att den matematiska analysen fortsätter med samma intensitet av bara farten. Under analysen relateras hela tiden matematiken, det abstrakta och generella, till det som faktiskt hände i sketchen, samtidigt som man påminns om dråpligheter och intressanta vändningar som har med de inblandades upplevelser att göra. I och med att eleverna är i full färd med att tolka och associera, att använda sin fantasi för att upptäcka nya sätt att beskriva sketchens skeenden, är deras uppmärksamhet intensivt riktad även mot att tolka och förstå de abstrakta begreppen, att se deras samband. På det sättet får de också den sinnliga belöning i form av förståelsens njutning och den känsla av bekräftelse som den medför som de ju redan – enligt lärarna – har fått smak på och som de vill ha mer av. Sett i ljuset av Baumgartens idéer samspelar här det sinnliga, det estetiska, med det abstrakta och generella och genererar på så sätt ett lärande som stimulerar eleverna på båda planen vilket i sin tur öppnar upp för djupare förståelse. Den sinnliga kunskapen eller *det estetiskas kunskap* handlar alltså om hur vi med hjälp av våra sinnen tar till oss kunskap, men också som Baumgarten påpekar, hur den tillför en dimension av fördjupning då den sinnliga

kunskapen ”driver förbättrandet av kunskapen också bortom gränserna för det vi kan ha tydlig kunskap om.”[21]

En intressant konsekvens av uppdelningen mellan estetiken och det estetiska är att fokus på ett naturligt sätt kan läggas på estetikens metaperspektiv utan att riskera att det som omfattas av det vi nu kallar det estetiska hamnar utom synhåll: Om kunskapen om estetiken hör till det abstrakta/generella är den således kunskapen om hur vi värderar och påverkas av det estetiska, vilket ur ett lärandeperspektiv aktualiserar reflektion kring estetiska normer och värderingar såväl som relationen mellan estetik och makt och hur vi antas eller förväntas bli påverkade av, eller värdera, våra estetiska upplevelser.

Gestaltningens bidrag till lärandet

Sammanfattningsvis handlar såväl estetiken som det estetiska i lärandet utifrån detta förhållningssätt om *kunskapen om hur vi blir berörda och vad denna känsla av att vara berörda leder oss till*. Detta öppnar, som jag visat ovan, upp för andra möjligheter i förhållande till lärandet än vad den mer traditionella uppfattningen om estetik som läran om hur vi upplever konst gör. Att bli berörd, att känna engagemang, är något som även enligt pedagogikforskaren John Hattie är avgörande för om undervisning eller förmedlande av kunskap ska lyckas eller inte. I sin metastudie *Visible Learning* framhåller han vikten av lärarens engagemang och förmåga att beröra sina elever, att väcka deras engagemang för lärandet och ämnet i sig.[22] Ur detta perspektiv blir kunskapen om estetiken och det estetiska något som angår alla som på något sätt arbetar med eller intresserar sig för lärande. En fråga som reser sig ur detta är vilka redskap man som lärare i praktiken kan använda sig av för att det estetiska ska ta plats i lärandet, eller med andra ord: för att det ska bli en *estetisk lärprocess*.

---

[21] Baumgarten, ur ”Ur Estetik”, s. 37.

[22] John A. C. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (London: Routledge, 2009), s. 25.

Gestaltning är ett begrepp som är centralt för ämnet estetiska lärprocesser, men precis som i fallet med begreppet estetik krävs här undersökning av utifrån vilken förståelse begreppet blir angeläget i förhållande till lärandet. Jag ser gestaltning som en viktig beståndsdel, en egen process, som ingår i alla skapandeprocesser. Gestaltningsprocessen handlar om att göra ett antal val; om att reflektera över och så småningom bestämma vad som ska vara med i den berättelse som gestaltningen är tänkt att uttrycka.[23] Dessa val kan vara mer eller mindre medvetna, och berättelsen kan också vara mer eller mindre genomtänkt eller genomarbetad. Gestaltningen kan ta plats i ett rum och vara konkret i form av en skulptur, ett musikstycke eller en dans, men den kan också finna sin form enbart i vår fantasi. Utifrån detta skulle jag nu vilja skissera två olika perspektiv i förhållande till gestaltning som jag upplever vara av relevans för lärande. Det första perspektivet utgår från den som gestaltar. Gestaltning kan då ses som ett begrepp som pekar mot den som gestaltar, den som *ger gestalt åt* en abstrakt idé eller känsla. Gestaltaren uttrycker i gestaltningen både medvetna och omedvetna tankar och värderingar, uttryck som har sitt ursprung i de val som görs i gestaltningsprocessen. Ur ett lärandeperspektiv är detta mycket intressant. *Hur* man gestaltar något synliggör värderingar i form av till exempel fördomar, men kan också uttrycka omedveten eller tyst kunskap om ett ämne. Läraren kan genom upplevelsen av, eller i samtal om, gestaltningen få syn på något av elevens inre liv, exempelvis i form av känslor och resonemang som annars inte skulle synliggöras.

Det andra perspektivet utgår från den som betraktar en gestaltning utan att vara upphov till densamma. Här blir *tolkningen* av gestaltningen central, en tolkning som kan syfta till att försöka förstå vad den som gestaltat menar med sitt verk, men tolkningen kan också handla om att i tolkningsprocessen *skapa något nytt*. Genom att inta nya perspektiv uppstår möjligheten att i

[23] Här utgår jag från berättelsen i en vidare betydelse; varje medvetet skapad bild, text musikstycke etcetera gestaltar en berättelse i någon mening.

fantasin *omgestalta* den ursprungliga gestaltningen så att den blir meningsfull för den som tolkar. I viss mån är detta något som händer medvetet eller omedvetet i alla tolkningsprocesser, men jag talar här om en *medveten* strävan att se något på ett nytt sätt. Även här finns alltså en typ av gestaltningsprocess, en process som, till skillnad från det första perspektivet som handlar om att låta en fysisk eller konkret gestaltning ta plats i ett rum, syftar till att i ord eller på annat sätt förmedla de egna inre föreställningarna så att andra kan ta del av dem. I det senare fallet är själva det ögonblicket då gestaltningen finner sin form, då de inre föreställningar den skapat blir så starka att gestaltningen träder fram inför betraktarens ögon, centralt. Se exempelvis det inledande exemplet där bilden av två personer med fem ögon var ”trädde fram” hos alla inblandade. På samma sätt fungerar metaforer av olika slag som en form av gestaltning. Gestaltningen kan, när den framträtt i de inblandades fantasi, precis som den fysiska eller konkreta gestaltningen betraktas skild från den som gett upphov till densamma; gestaltaren och betraktaren kan så att säga ”se” på gestaltningen, värdera den eller diskutera den utan att för den skull värdera eller diskutera upphovsmannen. I båda fallen gäller alltså att gestaltningen när den fått sin form – fysisk eller imaginär – möjliggör för andra att inta för den som gestaltar nya perspektiv och att inta ett kritiskt förhållningssätt till det budskap som gestaltningen förmedlar. De omedvetna val som görs i gestaltningsprocessen och som blir synliga i själva gestaltningen genererar frågor och uppmuntrar till formulering kring hur gestaltaren tänker och varför.

I reflektionen gestaltas övningens syften

När jag och mina kollegor på lärarutbildningen arbetar med gestaltning utgår vi ofta från *ett enda begrepp,* exempelvis begreppet bildning, som studenterna får gestalta på olika sätt för att sedan reflektera över tillsammans. Som jag har visat synliggör denna gestaltningsprocess värderingar, vilka kan leda till etiska frågeställningar, samtidigt som processen ofta synliggör mer

eller mindre omedveten kunskap om det som gestaltas. Syftet är då att bredda och fördjupa förståelsen av detta enda begrepp. I min inledande matematikövning står i stället *en enda gestaltning* i centrum för abstrakta resonemang som innefattar *många olika begrepp*, vilket ger övningen ett annat syfte. Gestaltningens huvudsyfte är här i stället att synliggöra sambanden mellan begreppen. I reflektionen ges eleverna möjligheten att själva upptäcka dessa samband för att sedan få möjligheten att diskutera och på olika sätt försvara den egna upptäckten. Det sistnämnda är som jag ser det ytterligare ett huvudsyfte och därmed en av poängerna med denna övning. Som man kan se vid denna jämförelse öppnar de olika sätten att gestalta upp för olika möjligheter till lärande och till att uppnå olika syften med undervisningen.

Sammanfattningsvis kan man säga att olika sätt att använda sig av gestaltning i lärandet kan öppna upp för perspektivering och fördjupning av abstrakta begrepp. Samtidigt räcker det inte med enbart gestaltningen, i bemärkelsen *det sinnliga* eller *det estetiska*. För att knyta samman de trådar som associationerna bildar, för att få överblick, behövs språket, det vill säga *det abstrakta*. Det är här reflektionen kommer in. En förutsättning för att gestaltning i lärandet ska fungera är att läraren, genom att ställa relevanta frågor och ibland komma med förslag på tolkningar av gestaltningarna, hjälper studenterna att strukturera och värdera de associationer som gestaltningen väcker. Syftet med lärarens ”hjälp” är, precis som läraren i exemplet gjorde med sina elever, att leda studenterna in i ett sätt att tänka och handla, att leda dem igenom en process som de sedan själva ska kunna fortsätta att använda sig av och utveckla. På så sätt uppstår det samspel mellan det estetiska och det abstrakta och generella som jag tror kan generera ett lärande som engagerar såväl känslor som intellekt i en fördjupad reflektionsprocess.

Syften

Något som intresserar mig för närvarande är hur viktigt det är att som lärare ha sitt eller sina syften klara för sig när man arbe-

tar med gestaltning i lärandet. Den enkla struktur som den inledande övningen är ett exempel på kan betecknas som ett verktyg eller en metod för att uppnå ett eller flera syften. En övnings syfte bestämmer hur läraren arbetar, vilka frågor som ställs i förhållande till gestaltningen och i vilken riktning hen leder eleverna i reflektionen. Egentligen är det väl viktigt i allt lärande, men om man alltid gör på samma sätt, till exempel om en lärare ensidigt håller sig till metoden *muntlig genomgång – instuderingsfrågor till en text – skriftligt prov*, så upplever man kanske inte samma behov av att reflektera över syften eller för den delen elevernas lärprocess, som om man använder sig av en övning som rymmer gestaltning av något slag. Som jag ser det ställer ett arbetssätt baserat på gestaltning ofta andra krav på en lärare än det mer traditionella arbetssätt jag nyss beskrev, och ett av de kraven handlar alltså om en medvetenhet om vilka olika syften som den aktuella gestaltningen kan användas till. Den inledande matematikövningen kan ha flera tydliga syften:

i) Samband. Eleverna ska, utifrån olika matematiska perspektiv, ges möjlighet att upptäcka och förstå sambanden mellan de fyra räknesätten, tal i bråkform, decimaltal och procent.
ii) Abstraktionsprocessen. Eleverna ska ges möjlighet att skapa inre föreställningar kring de abstrakta begreppen genom att resonera kring de olika matematiska begreppen i förhållande till gestaltningen.
iii) Begreppsförståelse. Eleverna ska, med utgångspunkt i gestaltningen, träna på att snabbt växla mellan olika matematiska tankestrukturer, till exempel mellan de olika räknesätten eller mellan decimaltal eller tal i bråkform.
iv) Taluppfattning. Eleverna ska ges möjligheten att utveckla en god taluppfattning.[24] En god taluppfattning innefattar bland

[24] Begreppet taluppfattning är ett didaktiskt begrepp som sammanfattar förmågorna att se samband mellan och förstå olika tals funktion och förhållande till varandra.

annat ovanstående syften och anses vara en grundläggande förutsättning för att förstå matematik.[25]

v) Bildning. Eleverna ska ges möjlighet att uppmärksamma matematikens användning i vardagliga aktiviteter. En bildningsaspekt av matematiken handlar om att skapa utrymme såväl för möjligheten att se matematikens roll i vårt vardagsliv och i samhället i stort som för möjligheten till kritisk granskning av vårt sätt att förhålla oss och förlita oss till matematikens språk för att beskriva vår verklighet. Detta syfte går att arbeta mot i den del av övningen där reflektionen handlar om vad man får veta om sketchens skeenden utifrån de olika beskrivningarna.

Alla dessa syften är möjliga att arbeta mot utifrån den enkla gestaltning eleverna i det inledande exemplet gör. Min poäng med att lyfta detta resonemang är att det klargör hur olika gestaltningar, olika övningar, kan ta helt olika riktningar och handla om helt olika saker beroende på vilket syfte läraren *i stunden* väljer att leda reflektionen utifrån. En slutsats man kan dra av detta är att en övning eller metod i sig inte kan sägas ha särskilt stor betydelse; vad som betyder något i sammanhanget är lärarens förmåga att *använda* en övning för olika syften i mötet med eleverna.

Det estetiska som en väg till bildning – att bli berörd till handling

I den bildningsdiskussion som för närvarande pågår inom akademin är just den del som handlar om den inre drivkraften, lusten att lära och att utforska vidare eller om man så vill *viljan att bildas*, central. I antologin *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* skriver filosofen Anna Petronella Fredlund:

[25] McIntosh, *Förstå och använda tal*, s. 4.

> I den mån konsten och filosofin utmanar oss har vi en tendens att vika undan. Men ibland kommer en film, ett argument, ett drama – eller en människa – att träffa oss på ett alldeles särskilt sätt, och vi är inte längre densamma som förr. Då har bildning ägt rum.[26]

Fredlund skriver här fram begreppet bildning i bemärkelsen kultivering, att formas, utifrån att ha blivit känslomässigt berörd. Bildning som en form av kultivering är något som bland annat härrör från den amerikanska filosofen Martha Nussbaum och som pekar på rörelsen i begreppet; bildning som att vara på väg mot något eller att formas till något.[27] Här aktualiseras en syn på undervisning och lärande som redskap som kan användas i olika syften, precis som en hammare som kan användas till att bygga fantastiska saker såväl som till att slå in skallen på folk med. Vart är vi på väg och vad formas vi till? Är vi medvetna om vad vi formas till? Är det läraren som formar eleven eller stödjer läraren eleven att forma sig själv i den riktning denne vill? Om vi väljer att se bildning som kultivering tror jag att det är viktigt att hålla dessa frågor levande.

Men tillbaka till mitt inledande exempel. Eleverna hade enligt sin lärare *fått smak på att förstå* i betydelsen fått en lust att förstå mer. Förståelse och tolkning är intimt sammanflätade och kan ibland uppfattas som en viktig del i att träda fram som individ.[28] Varje person har *sin unika förståelse* av de fenomen vi möter i tillvaron. Här kommer vi till något intressant: det finns något oerhört tillfredsställande i att förstå; att förstå kan upplevas som en erfarenhet av det estetiska, som en fysisk, sinnlig, förnimmelse av välbehag. Att förstå något på ett djupare plan, intellektuellt

---

[26] Anna Petronella Fredlund, ”Det rannsakande livet”, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 48.

[27] Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997).

[28] Se Lotte Alsterdals text i föreliggande antologi, ”Essäskrivande som utforskning”.

eller intuitivt, skulle kunna vara ett annat sätt att beskriva den känslomässiga upplevelsen av att bli drabbad. Att bli känslomässigt berörd är i sin tur grunden till att bli motiverad, eftersom det krävs en känslomässig impuls för att vi ska göra eller tänka något överhuvudtaget.[29] Barnen i det inledande exemplet som hade *fått smak på att förstå,* ställer enligt läraren nu plötsligt krav på henne som lärare. Om undervisningen inte genererar förståelse säger de till. Här kan man tydligt se även förståelsens betydelse för skapandet av mening och motivation. I förståelsens ögonblick ser vi sambanden med våra tidigare erfarenheter, ser eller skapar vi den röda tråden; vi blir berörda och motiverade att förändras. Eller för att bygga vidare på Fredlunds resonemang: i förståelsens ögonblick *bildas* vi.

Angelägenhet

Vi har sett att förståelse kan generera en njutning, en estetisk erfarenhet, som i sig genererar lust att söka vidare, att förstå mer. Samtidigt måste något finnas som leder fram till förståelsen, något som gör att man orkar sitta eller stå eller vad man nu gör – och lyssna tills man förstår. Här skulle jag vilja prova ett begrepp från konstens värld, nämligen begreppet *angelägenhet*. Jag uppfattar att det finns en viss skillnad i hur man använder sig av begreppet i de konstnärliga sammanhang jag rör mig jämfört med hur begreppet används i dagligt tal. Gestaltning är ett konstnärligt redskap. Konst handlar till viss del om kommunikation; en konstnärlig gestaltning är alltid utformad för att sända något – till exempel i bemärkelsen bära ett budskap, ett inlägg, ett påstående – till någon. Det behöver inte handla om ett tydligt budskap, syftet kan vara att få någon att stanna upp, eller ge sig iväg, eller att haja till. Om ingen annan kan uppfatta budskapet, om konstnären inte har förmågan att kommunicera, att beröra, faller konstverket. På det sättet är konsten ofta pragmatisk. Om

[29] Fredrik Svenaeus, *Webbföreläsning om emotioner*, Södertörns högskola, 2010, http://bibl.sh.se/distans/lararutb/FredrikS/FredrikSvenaeus/FredrikSvenaeus.html.

verket inte når fram spelar det ingen roll vilken fantastisk idé som låg bakom. Om verket inte känns angeläget för någon, faller det.

Angelägenheten kan uppstå utifrån ett tillfälligt intresse, en förväntan som byggs upp i stunden, men den kan också uppstå för att betraktaren eller lyssnaren sätts i kontakt med något som redan känns angeläget på ett djupare plan. Hur en skådespelare säger en replik kan avgöra om den känns angelägen eller inte, trots att tonfall och innehåll är detsamma från ett tillfälle till ett annat, eftersom även form och tonfall skapar associationer och sätter oss i kontakt med liknande erfarenheter i minnet. En replik eller en serie repliker, en hel scen eller en serie scener, kan tillsammans förmedla något som antingen lockar till skratt eller gråt med en fyndig vändning eller sätta åskådaren i kontakt med ett minne eller en djup insikt. Angelägenheten kan uppstå utifrån såväl logik som intuition, känslor som förnuft. Angelägenhetsgraden kan ses som ett värderande av det vi har framför oss utifrån hur det angår oss, utifrån olika perspektiv. Jag tror att det finns mycket att hämta där i förhållande till lärandesituationen i ett klassrum. Om undervisningen inte känns angelägen så faller den. Utifrån ovanstående resonemang kan man också säga att angelägenheten uppstår ur erfarenheten av det estetiska.

Epilog

Har vi nu nått fram till något eller några bra svar på vad estetiken kan tillföra lärandet? Här finns inte plats för ytterligare undersökningar av begrepp, men jag skulle ändå vilja snudda vid ytterligare två frågor som jag anser vara intressanta i sammanhanget, nämligen vilken roll estetiken och det estetiska spelar i skapandeprocessen och om skapandeprocessen kan stå som ”modell” för lärandet.

Konstnärlig gestaltning är en skapandeprocess som har lika många utseenden som det finns konstnärer. Ingen process är den andra lik, det är själva den personliga upplevelsen och formen på processen som skapar det personliga uttrycket. Eftersom begreppet modell oftast förknippas med att ha en metodik där man gör

likadant gång på gång kan det vara svårt att tala om den konstnärliga processen som ”modell” för lärande. Samtidigt tror jag att det finns vissa delar av processen som kan användas som redskap, som verktyg för att komma vidare och kanske inta nya perspektiv man inte provat förut. Att arbeta med gestaltning är ett sådant redskap. När vi tolkar en gestaltning samspelar, som jag ser det, det estetiska på så sätt att gestaltningen ger oss de fria associationerna med estetikens värderande och reflekterande. Med hjälp av vår kreativitet kan vi sedan kombinera detta nya med våra gamla erfarenheter så att något nytt skapas. Jag skulle vilja påstå att dessa fenomen spelar en roll i allt lärande, i all utveckling, och att vi har mycket att vinna på att utforska hur vi förhåller oss till och använder oss av våra förmågor som är kopplade till dem.

För att återgå till frågan om konstens processer kan stå som modell för lärandet tänker jag att på samma sätt som vi blir inspirerade av vissa människor och inte av andra, på samma sätt som personkemi fungerar mellan vissa människor och inte mellan andra, så finns möjligheten att en lärare skulle kunna inspireras av en konstnärs sätt att arbeta – och vice versa. I utvecklandet av övningarna i exemplen har jag använt mig av en typ av sökande eller inre gestaltning som för mig ofta är närvarande i skapandeprocessen; det händer att jag kastar ut något, en snabb melodiskiss, en lerklump som jag bearbetat en stund utan plan, kastat i bordet, låtit falla över något, för att sedan sitta ner och bara iaktta ”utkastet”. Vad kan jag se i det? Finns något där som jag kan fortsätta att utveckla? Här samspelar det estetiska i form av hur jag låter utkastet stimulera mig till nya associationer, med estetiken, i form av hur jag reflekterar över möjligheterna med utkastet i förhållande till min ursprungliga idé om vad jag vill uttrycka. Kanske finns det andra som skulle kunna inspireras av detta sätt att arbeta? Jag tro att de flesta människor på liknande sätt någon gång har legat på rygg i gräset eller på stranden en sommardag och letat efter former bland molnen. Det är som om vi ständigt söker förstå de former vi har omkring oss, ge dem

mening på det ena eller det andra sättet. Vi använder oss av vår kreativitet för att i en välbekant form få syn på något nytt och hur detta nya påverkar oss, om det får oss att skratta, om det sätter oss i förbindelse med minnen av erfarenheter – om de berör oss – blir de angelägna för oss, väcker nyfikenhet och engagemang. Det är vad jag tror händer med eleverna när vi gör min enkla gestaltande övning, där sketchen motsvarar det snabba utkastet eller molnet på himlen som vi sedan ägnar oss åt att på ett lekfullt sätt söka efter mönster och strukturer i. Det är också vad jag tror händer med studenterna när de får gestalta de abstrakta begreppen – ofta får vi tillsammans syn på sådant de inte alls tänkt förmedla men som finns i deras förhållningssätt till begreppet – när vi tillsammans tolkar deras gestaltningar. Man kan förstås fråga sig vad den egna gestaltningen tillför här. Kan vi inte iaktta vad som helst, till exempel ett moln? Och visst kan vi det, på ett sätt. Men detta ”vad som helst” måste vara något som berör oss, något som känns angeläget på något sätt. Eller också måste utrymme lämnas för att vi ska kunna se något nytt, att omskapa det vi har framför oss på samma sätt som när vi ser ett moln på himlen anta formen av en hund eller ett bord beroende på *hur vi väljer att se det.* När eleverna eller studenterna själva får stå för gestaltningen hamnar den *i* deras liv, *i* deras specifika gemensamma kontext bestående av erfarenheter och tolkningar av dessa på ett sätt som ingen allmänt hållen lärobok i världen kan åstadkomma. Och de får chansen att visa delar av sig själva som annars inte skulle bli synliga. Samma sak kan hända om de själva får välja en bild, en film eller en lärobok; på det sättet kan ”vad som helst” fungera. Men om vi glömmer bort det moment som handlar om att bli berörd, om vi glömmer bort det estetiska, som sätter fart på fantasin och på ett omedvetet plan skapar associationer som får oss att vakna till och vilja vidare, så försvinner angelägenheten. Samtidigt får vi heller inte glömma det övergripande och ur ett demokratiskt perspektiv viktiga syftet med att sätta fokus på estetiken i lärandet: att medvetandegöra estetikens kraft och påverkan på våra liv.

Dansa och lär

Hur dans gör lärandet effektivt och lustfyllt

Paul Moerman

I en tid när de estetiska ämnena sitter allt trängre på skolscheman i Sverige och i andra länder, till förmån för ökade satsningar på kärnämnena språk, matematik och engelska, finns all anledning att argumentera för en rörelse i motsatt riktning och lyfta fram rikedomen, glädjen och rent av nödvändigheten med dans i skolan och med dans som en kraftfull form av multimodalt lärande i både kärn- och andra ämnen.

Lärande sker i interaktion, mellan läraren och de lärande, de lärande sinsemellan, och mellan det lärande subjektet och det som ska läras. Dans främjar, förutom glädjen att dansa och att lära, momentant samspel och senso-motoriskt engagemang i lärandet, effektiv assimilering och varaktig lagring av kunskap. Därtill uppmuntrar dans som självuttryck alternativa synsätt, ett kritiskt tänkande i lärprocessen liksom den lärandes skapande av identitet och av en egen plattform i vetandets ofantliga värld.

Detta bidrag kan läsas som argumentering för en lustfylld och effektiv form av multimodalt lärande. Det svarar även på frågor från lärare, skolledare och lärarstudenter om de pedagogiska idéerna bakom ett antal program med dans och lärande som exemplen på dansmoment och temalektioner nedan är hämtade från.[1] Argumenten sätts in i ett bredare resonemang kring kun-

[1] Artikeln är ett koncentrat av grundidéerna bakom min verksamhet med dans och lärande, som behandlas utförligt med hundratalet exempel på övningar, lektioner och heldagsseminarier i kommande boken *Dansa och lär*

skap, demokrati och didaktisk mångfald, kultur, lärande och bildning. Begreppet *läranderum* belyses, samt hur dansen bidrar till upprättandet av detta rum för lärande. Genomgående lyfts dans som estetiskt uttryck fram, dess betydelse i sin egen rätt, och för kunskapsinlärningen och främjandet av ett bredare bildningsmoment i lärandet.

> Gruppen kommer in i dansrummet. Ett trettiotal inplastade lappar med siffror i olika färger täcker golvet. Rockringar i granna färger står lutade mot en vägg. På väggen mittemot hänger små flaggor, hopprep. Vid musikanläggningen står handtrummor och tamburiner, kastanjetter, en kulram, utsnidade geometriska figurer i delar. Ett stort ljusblått tyg ligger i en hög under fönstret. Whiteboarden är draperad med en fallskärm med tolv segment i rött, grönt, gult och blått.
>
> I bortre hörnet står elva pappersfat med tre mandariner var. Före fruktpausen kommer treans tabell att sitta i fötterna. Och tvåans och fyrans, även om barnen för dagen är sex år gamla, samtliga tabeller om eleverna är åtta.
>
> I högtalarna spelas en låt, den dränks i ett sorl av röster. Några har sprungit till sifferlapparna på golvet, pekar. Någon säger vad som står, på svenska eller något annat språk. Någon undrar varför V och ett X är med, bokstäver. En kompis säger att vi har en sådan klocka hemma. En annan pekar på sirliga krumelurer som de har hemma på sin klocka.

– *en handbok om dans i lärandet*. Ett urval dansmoment redovisas från de interaktiva didaktiska programmen *Dansa genom alfabetet©/Dancing Through the Alphabet*, *Matte som en dans©/Swinging Math*, *Dans och naturkunskap/Dancing Natural Sciences*, *Att dansa är att vara/Dancing is Being* som jag under åren utvecklat i Sverige och utomlands, på Södertörns högskola sedan 2006 då jag introducerade dans och drama på terminskursen Natur, språk och kultur.

Dans- och mattelektionen har börjat, läraren har knappt hunnit hälsa hej och kom in. De riktigt små brukar rusa in och slänga sig med benen före, de vetgiriga kropparna formligen sugs in på dansgolvet. Även tioåringar brukar gå i gång direkt. Eller vuxna studenter: Åh! Nu känner jag mig hemma, arabiska siffror, kolla, två, och där, tre.

Tack vara den fysiska ivern, pratet om siffror och räknesätt och alla de nyfikna frågorna har ett rum för lärande börjat bildas: interaktionen med ämnet och med varandra är i gång. Man räknar högt på olika språk, när en säger tjugotvå säger en annan två och tjugo och en tredje två tio två. Någon fyller på med bråk på sitt språk, ½ är hälften, ¼ är hälften hälften, och ⅛ hälften av hälften hälften. ”5 på farsi är ett upp- och nedvänt hjärta, som på klockan hemma!” Matematikämnet vidgas via etnomatematiken och språkkopplingen till vidare bildning. Tillfälle bjuds att blicka tillbaka i mattehistorien och sporra det matematiskt-logiska tänkandet i skolgången och livet framöver.

Matematik verkar kul, mycket av det vi vet och kan visar sig vara matte, räkning, teckning och språk. En upptäckarglädje att bygga vidare på.

Hög tid för dans. Musik ur högtalarna, rörelse i rummet. Uppvärmning.

Grundidé

Dansandet i lärandesammanhang sker på tre överlappande plan: dansandet i sig, lärandet av dans, och lärandet av ett ämne genom dans. Som dansare och pedagog rör jag mig mellan de tre sfärerna: jag dansar, jag lär ut dans, och dansande lär jag ut svenska, engelska, matte, naturkunskap, filosofi, andraspråksdidaktik och mycket annat.

Två poler bildar ett mäktigt och förpliktande kraftfält – dansen och lärandet.

Lärande genom dans förutsätter dansande utan avkall på dess egenart och kraft som estetiskt uttryck. Ämneslärandet å sin sida kräver kunskap och didaktisk insikt knutna till det specifika ämnet. I kraftfältet konst-lärande ryms även betydande potential för tvärkunskapligt reflekterande och bildning, allt i ett bredare existentiellt perspektiv på vad det är vi lär och vad det lär oss om livet.

Så införlivas dans i lärandet i en lång tradition av konst för barn under konstens och pedagogikens gemensamma historia sedan de första anslagen hos Comenius på 1600-talet via Pestalozzi och Fröbel på 1800-talet, till nydanande insatser av Klee, Kandinsky med flera, i samklang eller i samarbete med banbrytande pedagoger som Montessori, Steiner, Freinet, Tagore.

Följaktligen skrivs artikeln ur två synvinklar: ur pedagogens, som kollega till läsaren, ständigt medveten om det lärande subjektets, barnets, elevens, studentens perspektiv, och ur dansarens synvinkel, förtrogen med det konstnärliga uttrycket dans.

Dans är språk, likt tal och skrift:

> Tala, och tankarna ekar tillbaka.
>
> Skriv, och orden tecknar tillbaka.
>
> Dansa, och dansen språkar tillbaka.
>
> Som speglar.
>
> Av vem du är.
>
> Av vad du vet och vad du kan.
>
> Av vad du siktar på och söker.

Kvintessensen i dans, och i dans i lärandet, är uttrycket och dess kraft att tala tillbaka. Att uttrycka sig själv, sin tillvaro och sin kunskap genom dans, och därmed få bättre syn på sig själv, varat och vetandet. Min verksamhet med dans, liksom med teater och skrivande, handlar om språk i bred bemärkelse. Att uttrycka sig själv och sin värld, att om och om igen ställa frågor, att omfor-

mulera de sammanhang vi lever i. Att pröva och utforska, skapa och leka. Att leka fram betydelse. Att skapa mening, även åt det till synes meningslösa.

> De olika språk vi har inom oss samverkar och stimulerar varandra.
>
> De gör oss själva och världen vi lever i synliga och sammanhängande.

I ett artistiskt sammanhang skapas dans och frågor ställs om livet. I ett danspedagogiskt sammanhang ökar man sin förmåga och lust att uttrycka sig med dans. I ett pedagogiskt sammanhang med dans och ämnesinlärning synliggörs tidigare och ny kunskap i ämnet, samtidigt som man i ett kreativt lekande, forskande och prövande, tolkar och associerar till begreppen, gör kunskapen till sin, och fördjupar insikter, även utöver ämnet i fråga. Hårda ämnesfakta möter i lärprocessen estetik, ämneskunskap knyts till annan ämneskunskap, till vardagsliv och mänsklig historia, till upptäckt och upplysning, medvetande och mening i stort.

Det som äger rum i dessa kontexter är berättande, relaterande och kroppslig gestaltning – av mänsklig tillvaro, av existentiella frågor, av identitet, av kunskap, av komplexiteter som vi, med Harry Martinsons efterord till dikteposet *Aniara*, ”ingår i och sammanhör med”.[2] Gestaltningarna är berättelser och uttryck för bitar av mänskligt liv, av erfarenhet och ständigt växande kunskap och insikter genom lek och utforskande.

Att öka sin förmåga att uttrycka sig med dans ger ökad förmåga att uttrycka sin kunskap och sin erfarenhet, att meddela sig, att bli sedd och lyssnad till. Se på en grupp dansande barn i förskolan, elever i grundskolan eller nyanlända ungdomar i en introduktionsklass. Var och en utstrålar sin kraft, sitt lynne och sin sinnesstämning, sin lust att uttrycka sig, sitt kunnande och sin stolthet över vad de kan och vet, sin iver att lära mera och

[2] Harry Martinson, *Aniara* (Stockholm: Bonniers, 1957).

växa. De uttrycker sin personlighet, sin relation till varandra, sin identitet var för sig och som grupp. Kraften kommer ur upplevelsen av växt. Samma styrka, glädje, kunskap och medvetande utstrålar en dansande grupp lärarstudenter eller lärare på en fortbildningsdag.

Kärnan i dessa verksamheter som scenkonstnär och som dans-, teater- eller skrivpedagog är att söka självuttrycket och att stimulera till ökad uttrycksförmåga. Att dansa, att spela teater, att skriva, och att därmed bli klarare över sig själv och omvärlden. Att begagna sig av de verksamma moment som kännetecknar den kreativa processen, att skapa och hitta på efter eget huvud och lynne.

Överfört till lärandet handlar det om att uttrycka sig, sin förkunskap och nyförvärvade insikter, att bygga sig en utsiktspost och bas i det överväldigande kunnande och vetande som människan skrapat ihop, all hennes förundran, alla hennes drömmar genom århundradena.

Konsten och lärandet samverkar och berikar varandra. Ett kreativt lärande med dans, oavsett om ämnet är språk, matematik, naturkunskap, filosofi eller annat, främjar all slags språkutveckling och uttrycksförmåga, underlättar inhämtning och lagring av kunskap, stimulerar kognitiv utveckling och ökar det kulturella medvetandet.[3]

Konceptet med dans i lärandet kan sättas in i en bredare diskurs om kunskap, demokrati och didaktisk mångfald, om konst och kreativitet, om kultur och bildning, om hur människan hanterar kunskap.

---

[3] Torkel Klingberg, *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling* (Stockholm: Natur och Kultur, 2012). Carla Hannaford, *Smart Moves. Why Learning Is Not All In Your Head* (Salt Lake City: Great River Books, 2005). Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA. & London: Harvard University Press, 1997).

Kunskap, demokrati och didaktisk mångfald

Varför lär man ut saker? Varför blir man lärare? Och varför ha dans i lärandet?

Kunskap är nyttigt och bra att ha. Det är kul med kunskap, ibland tyngande, kunskap breddar vyn och öppnar för fler val i livet.

Kunskap är en demokratisk rättighet, en demokratins grundsten. Kunskap ska spridas till alla att bäras, utvecklas och spridas vidare.

Kunskap är även en kulturens grundsten. Kunskap och kultur speglar och bär fram varandra, på bildningens vindlande stigar.

Ökad kunskap ger ökad förmåga att navigera genom tillvaron, individuellt och i större sociala sammanhang. Medborgaren får större chanser att bidra till samhällsutvecklingen. Nyttan kan finnas i rent utilistisk eller produktiv bemärkelse. I gymnasium och högre utbildning betonas i ökande grad yrkesfärdighet och anställbarhet. På alla skolnivåer kan dock nytta och värde finnas i själva nyfikenheten och njutningen att lära sig något nytt. I konstnärens sätt att se på världen finns rent av kunskap och kunnande som inte ter sig det minsta nyttigt, men likväl har stor vits och inspirerar till det ena magnifika verket efter det andra, som hos den store svenske koloristen Jarl Ingvarsson, som ”tror på det onyttigas nödvändighet.”[4]

Demokrati förutsätter en skola för alla. Vissa tar till sig ny kunskap i katederundervisning genom sin förmåga att tänka abstrakt och reproducera tankegångar och begrepp. En del går i gång i grupprojekt och stimuleras av dess sociala dynamik och utforskande på egen hand. Andra når insikt genom att lära och skapa med dans. Alla mår bra av att erbjudas olika ingångar till kunskapsfälten. Alla ska nås med ny kunskap, ges möjlighet att uttrycka sig och att reflektera över sin kunskap. Först då träder varje individs olika begåvningar fram.

---

[4] Mikael van Reis, *Liljevalchs utställningskatalog* nr 489 (Stockholm: Liljevalchs konsthall, 2012).

Lusten att lära ska bemötas och väckas med pedagogisk kompetens och didaktisk mångfald. För att nå alla barn och ungdomar, och vuxna lärande, behöver didaktiken varieras och utvecklas som den specifika specialkunskap den är – matematikdidaktik, språkdidaktik, modersmåls- och andraspråksdidaktik, naturkunskapsdidaktik, dansdidaktik, ämnesdidaktik med dans. Ända sedan Comenius har frontfigurer inom pedagogiken varit sysselsatta, i sin eras kontext, med visionen om lärande för alla, ofta med användande av estetiska uttryck som betydelsefullt medium.[5] En mångfald didaktiska hjälpmedel kan tas till vara, papper och penna liksom läsplatta, den tryckta läroboken liksom datorn, katedern och vita tavlan liksom avatarer och dansgolvet.

> En mjuk dansant uppvärmning med snurrar och svängande armar tar vid, med omtag i stigande hastighet och rörelseintensitet. Med enkla instruktioner bildas i flödena på golvet konfigurationer, en och en, i par, kvartetter, oktetter. Upplevelsen av förändringarna i rummet är påtaglig och samarbetet i dansen koncentrerat, munnarna är tysta, kropparna talar och hittar varandra. Om en stund backar grupperingarna från trettiotvå till sexton till åtta, fyra, två och ned till en och en igen, musikskifte, full disko och uppspelt härmdans av kamraters improvisationer.
>
> Flåset ber om en andningspaus. Det diskuteras olika sätt att tänka när man går från enkel till dubbel till fyra till åtta och vidare till trettiotvå, tillbaka till sexton och ned till en. Inom loppet av en kvart har de matematiska begreppen dubbelt och hälften klargjorts och befästs, formaliserats på tavlan, på köpet även addition av lika många och multiplikation med 2. Läraren stöttar de språkliga aspekterna och uppmärksammar behovet

[5] John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Free Press/Simon-Books, 1997), *Art as Experience* (London: Perigee Books, 2005).

av ett koncist ordval och adekvat terminologi när man språkar matte.

Upp på benen igen och stampa 2-takt. Begreppen jämt och ojämnt tacklas, och 2:ans tabell från 0 till 22, sedan 3:ans från 0 till 33, först med fötterna och sedan med mandarinerna på faten. Multiplikationstabellerna formaliseras på tavlan. En närmare belysning av multiplikation av 2, 3, 100 eller 894 532 671 med 0, som alltid är lika med noll. Cliffhanger till nästa lektion: om talet fortsätter att växa och växa och växa, mot oräkneligt ∞, så går multiplikationen med noll mot 1. Pannorna rynkas, svar utlovas till nästa gång, när det blir dags att ta ner fallskärmen och hålla på med bråk. Till dess kommer en och annan förälder därhemma ha undrat hur man kan ha hunnit till den högre matematiken med deras sex- eller tioåringar.

Men idag hinns ännu med 10- eller 20-kamrater i hoppsa-steg, med kulramen eller med händernas fingrar, de två andra räknesätten subtrahera och dividera, befästa dubbelt med hästdansen i galopp över floden, och en avslutande avspänning liggande på golvet och rulla som små vågor på jämna eller ojämna tal. Sorlet och ivern som fanns i början har matats och mättats med matte.

Dans som kreativt och kroppsligt uttryck ger ökad stimulans åt barnets intellektuella och abstrakta föreställnings- och konceptualiseringsförmåga. När barnen i förskolan eller eleverna i grundskolan dansar de matematiska begreppen *dubbelt* och *hälften*, och av bara farten fortsätter till begreppen *jämnt* och *ojämnt*, *addition* och *multiplikation* och *division*, erfars och assimileras dessa matematiska grundelement i kropparna, innan de tas upp i en rationell och idiomatisk diskussion och formaliseras i matematikspråk på tavlan. Med Gardners beteckningar av oberoende multipla intelligenser och lärandesubjektets kognitiva utveckling,

inkorporerar och föregår här dansens kroppslig-kinestetiska aktivitet, med dess triggande av spatialt och musikaliskt tänkande, det logiskt-matematiska tänkandet, och lämnar rikligt utrymme för interpersonell kommunikation och lingvistisk utveckling inom den livligt dansande gruppen av lärande.[6]

Att lära med motoriken och sinnena

Dans i kunskapsinhämtningsprocessen ingår i ambitionerna med multimodalt lärande och didaktisk mångfald, med aktivering av det senso-motoriska systemet, seendet, hörseln. Att man lär sig med stimulans av sinnena, och i synnerhet med hjälp av den motoriska förmågan, borgar för större effektivitet i kunskapsinhämtningen och ett mera beständigt lagrande av kunskap.[7] Rytmisk och musikalisk träning främjar koncentrationen, den kognitiva utvecklingen och minnesträningen.[8] Dans som kreativt kroppsligt språk, tal och skrivande, bild, musik, drama fungerar i mångfaldig växelverkan. Ju längre ner i åldrarna, desto intensivare sker denna interaktivitet, stimulans och identitetsbyggande, desto viktigare att tidigt i åldrarna lägga grunden för ett livslångt kreativt lärande tidigt i åldrarna. Genom dansen mångfaldigas barnets allmänna utveckling, inklusive språksocialistationen i samspelet mellan modersmål och andraspråk.

Förskolor som införlivat detta utvecklingsdynamiska tänkande i sin verksamhet har dokumenterat hur barnen blir bättre rustade att börja skolan med vidgade kunskaper, insikter och språkliga färdigheter, självkänsla och social empati. ”Pedagogerna noterar under en termin danslekens tydliga individuella och gruppdynamiska inverkan. Koncentrations- och samarbetsförmågan ökar. Könsgränser luckras upp. Grupperna som helhet och enskilda barn utvecklas och gör klara framsteg i motoriken

---

[6] Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1993).

[7] Carla Hannaford, *Smart Moves. Why Learning Is Not All In Your Head* (Salt Lake City: Great River Books, 2005).

[8] Klingberg, *Den lärande hjärnan*.

och sitt dansanta uttryck, vilket färgar av sig på litteracitet och socialt samspel."[9] Ett barn som börjar i förskoleklass och fortsätter upp i grundskolan tar dessa vinster med sig. Grundskolan bör inte beröva eleverna mångfalden av personliga och kunskapsmässiga utvecklingsmöjligheter, och även på gymnasium och högskolan bör de estetiska ämnenas ställning i sin egen rätt och i lärandet i stort försvaras och byggas ut.

Kunskap och kultur

> Systrar förtryckta, i slott och i kojor
> ljude vår lösen: "Kunskap är makt"
> Må vi kring bildningens ljushärd slå vakt
> Vetandet öppnar för fångar i bojor
> Dörrar nyss lyckta[10]

Liksom kunskap är en demokratins grundsten är kunskap ett kulturens fundament. Kunskap och kultur speglar och bär varandra fram. Vi bär på kunskap och kunskap bär oss fram.

Eller, med poeten Johanna Ekströms ord: *Kunskap är buren, är bärande*.[11]

Människan är kulturbärare och bärs av kultur. Människan är en kulturell varelse per definition, om man med kultur menar alla uttryck och spår av mänskligt görande och tänkande.

Lika lite som kultur är kunskap statisk. Kunskap och kultur är stadda i ständig utveckling och det är vi, människosläktet, som var dag omdanar vår samlade kunskap och våra kulturyttringar. Vad som lärs ut om morgonen kan ha modifierats eller kullkastats om kvällen. Det gällde Copernicus 1500-tal och Galileos 1600-tal i fejden huruvida solen kretsar runt jorden eller tvärt-

---

[9] Humlan, Myran, Lysmasken i Fittja m.fl. förskolor i Botkyrka, Huddinge et al. 1997–2010.

[10] Magda von Mirback Bergquist, *Kantat* (Skara: Kommunala Flickskolan, 1948).

[11] Johanna Ekström, *De allvetande hundarna II* (Stockholm: Björn Elison Kompani, Dansens hus, 2011).

om. I början av förra seklet kunde det handla om hur elektronerna rör sig runt atomkärnan i Rutherford-Bohrs modell visavi Heisenbergers. År 2011 gällde det Nobelpriset i fysik till Saul Perlmutter, Brian Schmidt och Adam Riess om universums accelererande utvidgning. Idag hissnar vi vid aningen av knappt föreställbara energimängder i form av mörk materia och av ett multiversum med alternativa verklighetsmodeller. I morgon kan det gälla nya nationsbyggen efter den arabiska våren, eller utsikterna för en lösning av Mellanösterns geopolitiska situation. I varje tidsskede gäller det vad som anses vara bildkonst, scenkonst, dans, musik eller poesi.

Paradigm som att jorden är platt eller utgör universums mitt speglar en eras kunskap och kultur, och det gör även niten att förfölja dem som kommit fram till ett annat sätt att se eller tänka. Att jazz är synd eller rapp bara rap görs gällande i syfte att förminska eller avfärda nya kulturyttringar. Den som slutit sig till en annan uppfattning utifrån en annan uppsättning referenser kan behöva försvara sitt kunskapsbygge mot bättre vetande auktoriteter eller kollektiv. Förmågan att tänka fritt och granskande ska stimuleras hos varje individ, ung som vuxen.[12]

Kultur hjälper oss att skapa ordning i allt det komplexa som omger oss. Vi läser böcker och ser på tavlor eller på film för den förhöjda upplevelsen att blicka in i världar och människoöden olika våra. Vi relaterar och lever oss i, ser klarare i det som framstått som myller och kaos, vi ser bitar av logik och sammanhang. Konsten fyller här samma funktion som barnets lek, för konst är lek, prövande och fri rörelse i tanke och reflektion.

Konsten och dansen erbjuder med denna allvarsamma lek ett forum och ett medium att ta plats i den kunskap och den kultur som omger oss, en ansats för att minska främlingskap för kunskapsfält.

---

[12] Nussbaum, *Cultivating Humanity*. Hannah Arendt, *Life of the Mind. One/Thinking, Two/Willing* (Ford Washington, PA: Harvest Books, 1983).

> ”Åh, så svårt det är med matte!” – tills det dansas likbenta triangeldraman och upptäckarglädjen lyser. Eller när eleven blir varse anknytningen genom modersmålet till kunskapsområdet – ”siffra kommer från mitt språk, صفر [sifr] är ju noll, att det är tomt!” Från ”kemi är ju värre än latin” till en full förståelse av styrkan i den bipolära H_2O-bindningen, efter flirtdansen i vattenmolekylen, där en dubbelt neggig syreatom lockar till sig två jättepositiva väteatomer varpå de lever lyckligt i alla sina dar!

Exemplen är oräkneliga på aha-utrop från barn, elever, studenter och lärare under danspass relaterade till matematik, naturkunskap, språk och existentiella frågor, när alienation och avståndstagande gentemot ett kunskapsämne förbyts till fascination och relaterande. Häpnadsväckande och omtumlande för många är upptäckten av det egna dansuttrycket i seminarier om filosofi och existentiella frågor.

Konsten kan på en och samma gång föra oss till kunskapens hårddata och hålla ett förundrans färgfilter framför. Vi kan på samma gång ta till oss kunskapen, fritt associera kring den, länka till våra tidigare förståelser av ämnet och världen, och vidare mot nya perspektiv. Från kunskapsförvärv via reflektion till insikt – lärandets process i ett nötskal.

Kultur och underhållning blandas allt oftare ihop. När tillvaron ter sig svår att härda ut står underhållningsindustrin och teve redo med ett outsinligt utbud av fiktionalisering som flykt, med dokusåpor och ständigt nya variationer av program med kända personer. Underhållningsmanin tränger sig ända in i nyhetsprogrammens format – för att locka yngre tittare. Konsten erbjuder inte ytlig flykt eller voyeurism, utan skiftande perspektiv och fördjupning. Konst fiktionaliserar, inte för att leda sinnena *bort* från verkligheten, utan *mot* vår upplevelse av verkligheten. Konst, bild, dans, litteratur hjälper att hitta en egen plats och förankring i allt det spännande och svårbegripliga omkring oss.

Dans och bildning

Att lära sig är att ta del av mänsklighetens samlade kunskap. Att skaffa kunskap och insikt är att bli mer människa bland människorna som levt och kommer att leva.

I spänningsfältet mellan kunskap och kultur hittar vi näring till bildning. Vi utvecklas som individer och som lokal, lands- och världsmedborgare genom att reflektera och sätta in all slags kunskap i ett bredare perspektiv på tillvaron, ett existentiellt medvetande i en rörelse framåt som pågått sedan tidernas begynnelse. Människan har velat förstå sammanhang och livsbetingelser sedan hon utvecklade sin kognitiva förmåga och blev Homo Sapiens. Genast började hon också skapa sig själv och sitt livsrum, Homo Faber, i samspel med alltet som omger henne.

Bildning är att bilda sig en uppfattning, att bilda sfärer av kunskaper och insikter omkring sig och röra sig i, som delas och överlappas med andras sfärer. Allteftersom sfären vidgas ökar ens tillgång till flera delsfärer och rör man sig friare i tillvarons olika skikt. Man fördjupar sig i specialområden eller färdigheter, faktamässiga, tekniska, sociala, empatiska kompetenser, och samlar på sig nya insikter och valmöjligheter. En ökande förmåga till dialog, med sig själv och med andra.

På så vis handlar bildning inte enbart om de stora perspektiven på vetandet. Bildning äger rum i det ögonblick barnet, eleven, den vuxna, tillägnar sig ett kunskapsmoment, kan relatera det till sin samlade förkunskap, blir varse anknytningspunkter och stärker sitt grepp om sig själv, samhället, världen och livet. Dialogen öppnar sig. På ett seminarium om estetiska lärprocesser viftar antologins redaktör bort bildningsvärdet av att veta att 2+2=4. Ett barn kanske kommer underfund för första gången med addition och subtraktion i 10- eller 20-kamraternas dans, där aritmetiken blir uppenbar i det lekfulla samspelet med kompisarna. I nästa steg, utanför skolans sfär, kopplas den nyvunna kunskapen till betal- och penningsystemet i samhället, när barnet betalar i kiosken för en tiokronorsdricka med en tjuga och får tillbaka en tia. Färdigheten att addera och subtrahera börjar

vid det enklaste och till synes mest självklara. Vart och i vilket kunskapssammanhang den slutar kan ingen förutspå.

Ett samhälles utvecklingsstyrka bygger på medborgarnas bildningsförmåga, förmågan att bilda sig en uppfattning om tillvaron och införliva kunskap och vetande i ett då, ett nu och ett sedan. Att kunna ta till sig kunskap, värdera den, sätta den i ett komplext sammanhang, utveckla, fördjupa och förfina den.

Bildningsbegreppet har sedan det myntades av Herder i slutet av 1700-talet och i ökande grad i vår tid kommit att färgas av antydda motsättningar mellan olika kunskapskonnotationer, mellan exakt vetenskap och humaniora, mellan vetande och förnuft, mellan expertkunskap och folkbildning, mellan traditionell belästhet och allmänt självständigt tänkande, mellan förståelse och tolkning, mellan anställbarhet och allmänbildning. I *Dagens Nyheter* broderar tidningens kulturchef Björn Wiman vidare på spänningsfältet mellan nyttigt-onyttigt, hur skenbar onytta kan göra nytta. Hur konst bjuder på breda betraktelseperspektiv, ifrågasätter och ställer frågor om vad allt ska vara till för. Hur bildning också tränar förmågan att leka och ställa frågor, fantisera, göra tvärtom, för en bättre värld.[13]

Individens och medborgarens bildning kan inte gärna begränsas eller sättas i motsats till någon snävt definierad form av vetande, kunnande eller relaterande till specifika omständigheter som arv, tradition, modernitet och kreativitet, etik och moral. Demokratiargumentet – allas rätt till kunskap liksom skolans ansvar att göra kunskap tillgänglig för alla – bör rimligen utmynna i en ambition att erbjuda en mångfald av kunskap och didaktik, och stödja den lärande att navigera mellan olika kunskapsfält, ta ställning och bilda sig en egen uppfattning.

Ett estetiskt uttryck som dans kan spela en sammanlänkande roll mellan kunskapssfärer, i sin egen rätt och som verksam faktor i ämnesinlärningen, didaktiskt, emotionellt, existentiellt. Inslaget av reflektion och självständigt tänkande i bildning stadgas i Skolverkets läroplaner. De konstnärliga uttrycksmedlens

[13] Björn Wiman, ”Krönikan”, *Dagens Nyheter* 10/2 2013.

betydelse understryks i formuleringen av skolans uppdrag: ”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper (…). Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet (…). Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.”[14] Att bättre förstå danspråket är en konkret modell för prövning, filtrering, värdering och förståelse för det man lär sig dansande. Processen är inte linjär, lika lite som någon assimileringsprocess är det. Det kreativa dansuttrycket griper in i medvetandets flöde, där spridda kunskapsfragment, minnen och associationer, reflektioner och känslor stöts och blöts. Den amerikanske filosofen och psykologen William James, som vid förra sekelskiftet myntade begreppet *stream of consciousness*, ansåg pedagogiken vara en konst, som kan förfinas med fördjupad insikt i lärandets processer.[15]

När eleven genom dansuttrycket får kläm på ett matematiskt, språkligt, fysiskt, kemiskt eller filosofiskt begrepp har den ofta fått med sig något ytterligare växtmoment, genom den kreativa, lustfyllda leken, i samspelet med läraren och de andra lärande. Sådan är skapandeprocessen för dansare på scen, eller för skådespelaren, diktaren, översättaren, musikern, målaren, performanceartisten. Nyfikenheten att förstå och inse går hand i hand med nyfikenheten att komma på något oväntat. Koreografen och dansaren Merce Cunningham menade att dansaren utmanar gränsen för koreografin. Konstnärer är vana att ställa frågor, en ständig träning i nyfikenhet.

Homo sapiens, homo ludens, homo faber

Vilken kunskap finns i fokus i lärandet med dans? Svaret är alltjämt trefalt – kunskap i dans, kunskap i ämnet, och didaktisk kunskap specifik för dansen och för ämnet, alla satta i ett vidare perspektiv på mänskligt vetande och samhällelig utveckling, och

[14] *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011 (Stockholm: Skolverket, 2011); http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan.
[15] William James, *The Principles of Psychology* (New York: Holt, 1890).

ett sökande efter sammanhang och mening. Essensen i denna lärprocess är internalisering, att ta till sig danspråkets väsen och dansande ta till sig specifik ämneskunskap. Syftet i detta inkorporerande genom dans är att den lärande gör kunskapen till sin, finner mening med den och fogar in den i ett större medvetande om allt som går att veta. Att mediet här är dansen, en påtaglig kroppslig men likväl mental aktivitet och kommunikation, är en inte obetydlig faktor som lyfts fram i kunskapsfilosofin och pedagogiken, liksom i hjärnforskningen.[16]

Kunskap och kunnande kan te sig olika. Inom kunskapsteorin refereras till de gamla grekernas klassiska indelning i tre sorter, något trubbig som den mellan kropp och själ eller förnuft och känsla. Den sakliga och handfasta kunskapen, i platonskt tänkande *episteme*, som handlar om vetskap, det krassa och faktamässiga vetandet. Den instrumentella kunskapen, som Platons lärjunge Aristoteles benämner *techne*, som handlar om handlande och handlag, hur man gör, tillämpar och tillverkar, med ett mått av kreativitet i handlingen. Och så den insiktsbetonade kunskapen, en förståelse om vad man kan göra av vetandet eller sätta in kunnandet i bredare sammanhang, en praktisk och dialogisk kunskap som Aristoteles betecknar som *fronesis*. Ett mera svårgripbart och ofta normerande begrepp, då det syftar på klokhet och eftertanke och låter sig modifieras efter omständigheter eller påverkas av etik, politik och även estetik.

Uppdelningen är vansklig lexikaliskt. *Episteme* är grekiska för kunskap eller vetenskap såsom matematik och naturkunskap, *techne* betyder färdighet, hantverk, konst, och *fronesis* förnuft. Något förenklat åtskiljs vetande, kunnande och omdöme. Det sista blir moralfilosofiskt dräktigt. Än mer besvärligt blir försöken att få in *estetik* i uppspaltningen. Med *estetik*, som lexikalt bildats till grekiskan för det förnimbara eller det sinnliga, betecknas kunskap om det som går att förnimma med sinnena. Estetik som kunskapssort kan då svårligen ha sin hemvist i *episteme*, den står snarare i envig med den. Platon och Aristoteles

[16] Hannaford, *Smart Moves*, Klingberg, *Den lärande hjärnan*.

åsyftar ju här objektiv faktakunskap, om de oföränderliga och universellt beständiga, *verklighetens* ting och idéer som går att föreställa och resonera sig fram till enbart med förnuftet, som ju sedan födelsen bär på fröna till dessa idéer. Platon misstror i *Staten* föreställningar som kommer till oss genom sinnena då de är flyktiga och förvanskade. Han bannar poeterna, som leder människan bort från det vedertagna, det verkliga, det absoluta, det rätta och sanna.

Tvillingsfrågan som ställts sedan i antiken är hur kunskap är beskaffad och hur vi skaffar oss den. Antingen ses den som absolut och att vi kan tänka oss fram till den, med en latent, medfödd förmåga – rationalismens position. Eller så finns den runt omkring oss och vi kan varsebli den med sinnena eller genom erfarenhet – empirismens position. Den senare företräds av upplysningsfilosofen John Locke, som förkastade den platonska och cartesianska tanken om medfödda idéer och myntade tesen om medvetandet som ett oskrivet blad, en *tabula rasa*, som fylls med kunskap och insikter med växande erfarenhet. Metaforen med ovetande tomma kärl som undan för undan fylls med kunskap och den allmänna föreställningen om lärandet som en linjär process dröjer sig envist kvar in i vår tid.

Mot det ställs ett spänstigare betraktelsesätt, nedan beskrivet som läranderummets modell, och hur dans kan bidra till bildandet av detta rum för lärande.

Kroppens dialog med kunskap och erfarenhet

Aristoteles vinklar till och komplicerar resonemanget. Han menar att det universella vetandets idéer visst finns i sinnenas värld, i de enskilda konkreta tingen. Genom att göra framställningar och imitationer, *mimesis*, som människan alltid har gjort, kan vi skapa sinnligt konkreta föreställningar som tar oss närmare verkligheten och mot en förståelse av de sanna idéerna. Medan Platon misstror sinnenas inblandning och avfärdar dessa föreställningar som helt ofullkomliga versioner av de absoluta idéerna, hävdar Aristoteles att vi genom vårt varseblivande med sin-

nena av yttervärldens ting också kan tillgodogöra oss dess egenskaper.

Barn lär sig genom härmning och lek. Här hör vi ett eko bakåt i tiden av Magrittes målning och paroll *Ceci n'est pas une pipe*. Vi skriver under på att detta inte är en pipa, det vi ser är kanvas och olja, men vi är överens om att vi tack vare den målade avbildningen ändå ser framför oss en verklig pipa – både den som avmålats och fler sorter därtill...

> Ett barn som rusar runt i vindlande banor med snabba steg och framsträckta armar och knutna nävar synes åka motorcykel, så pass övertygande att fler ansluter sig i en rasande fart genom lekrummet. Ber man var och en beskriva sitt fartvidunder målas det upp många varianter i blänkande krom och bländande färger…
>
> Deep Purples Highway Star sätts på, imaginära läderhandskar och hjälmar åker på, en lång och svettig koreografi tar form med vågade åkningar i snäva kurvor och på bakhjul, tills orken och bensinen tar slut.

Dynamiken finns i dans som estetiskt uttryck i lärandet. Lika mycket som vi vet att det kringrusande barnet inte sitter på en glänsande hoj, eller att dansarna på scen inte är vita eller svarta svanar och sannerligen inte dör på slutet, är vi underförstådda med att en speciellt utformad dans inte *är* en aritmetisk handling. Men genom dansen och leken blir vi varse både addition och subtraktion, multiplikation och division. Dansen för oss närmare aritmetiken och förståelsen av de fyra räknesätten. Dans som estetiskt uttryck erbjuder *mimesis*, gestaltning, upplevelse och leder mot förståelsen av ett epistemiskt kunskapsmoment.

Dynamiken är därtill dialogisk. Dansen är förutom *mimesis* dialog, en dialog som utgår från kroppen. Dialogen mellan den lärande, det som lärs och världen runt omkring, genom kroppen. Det dansande och lärande subjektet med sin erfarenhet av liv och förkunskap i ämnet utforskar tillsammans med andra krop-

par i handling ny kunskap och nya perspektiv. Paul Ricœur menar att ”ingen självförståelse sker utan förmedling genom tecken och gester, symboler och texter, i den slutgiltiga analysen sammanfaller självförståelsen med tolkningen som dessa medlande tecknen erbjuder.”[17]

Den som finner Platons och Aristoteles kunskapsindelning lika trubbig som den mellan kropp och själ finner belägg hos den franske fenomenologen, pedagogen och barnpsykologen Maurice Merleau-Ponty. I *Phénoménologie de la perception* hävdar han att ”vi kan endast uppfatta det som iakttas eller går att iaktta”.[18] Genom att i människans natur skilja på förnuft eller medvetande och kropp har den moderna filosofin släppt föreställningen om människans enhetlighet. Merleau-Ponty slår fast att det erfarande och handlande subjektet är den egna levda kroppen rätt och slätt. Hur vi uppfattar världen kommer ur den egna kroppens dialog med det upplevda. Kunskap samlas i kroppen.

Paradigmskiftet är oerhört. Åtskillnaden mellan förnuftet och sinnena ända sedan antiken eller mellan själ och kropp i det judisk-kristna tänkandet överges till förmån för en bredare och integrerad syn på människan som bärare av intellekt, hjärna, kunnande, skicklighet, medvetande och meningssökande.

Varje dansare vet att kroppen och musklerna har sitt eget minne. Att komma ihåg en koreografi sker inte med hjälp av tankarna enbart. Vi vet att minnen framkallas av låtar, dofter, smakar, ljud. Allt sitter i kroppen – var annars. Vi kan begagna oss av hela människans integrerade förmågor till kunskap. Att öka vår förståelse för kroppen, motoriken och sinnena, och ha tillgång till dessa resurser i lärandet ger oanade möjligheter. Den sunda själen i den sunda kroppen är en tvåenighet!

Merleau-Ponty ser människan som en i grunden historisk varelse och historia som en dialektik mellan mening och ickemening som arbetar sig fram genom en komplex och oförutsäg-

---

[17] Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Seuil, 1990), s. 15.

[18] Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception* (Paris: Gallimard, 1945), s. 370.

bar interaktion mellan människan och världen. Inget historiskt har någonsin endast en mening, mening är mångtydigt och kan ses ur en mångfald av synvinklar. Merleau-Ponty söker mening, och mediet är kroppen. För honom kan det inte finnas något kausalt samband mellan själ och kropp, eftersom ”kroppen och själen är betydelser och har mening endast i förhållande till ett medvetande.”[19] Kroppen som en enda intrikat sambandscentral.

Ett par decennier tidigare utvecklar den amerikanska filosofen och pedagogen John Dewey tillsammans med hustrun Alice Chipman en pragmatisk och progressivistisk, evolutionistisk syn på lärandet. De förespråkar en undervisning och uppfostran integrerat i samhället, där teori och praktik, reflexion och handling integreras. När han myntar frasen *Learn to do by knowing and to know by doing* menade han att vi i samhällslivet och således även i skolan kan skaffa kunskap och kunnande genom erfarenhet och handling. Genom att utöva ett yrke eller en hantverksskicklighet får vi svar på nya lösningar, handlingen talar så att säga tillbaka till oss. *Techne* ger *episteme* feedback.

Den ryske forskaren Andre Geim, Nobelpristagare i fysik 2010 tillsammans med sin forskarkollega Konstantin Novoselov, kom på det tvådimensionella supermaterialet grafen på det barnsligt enkla sättet att lägga blyertsgrafit mellan två lager tejp, dra isär, göra om detta, om och om igen, tills ett atomtunt lager återstod, starkt nog att bygga en hängmatta av och med suveräna ledningsegenskaper. Första gången han nådde världsrykte fick han Nobelpriset för att ha låtit en groda levitera i ett magnetfält… I sin Nobelföreläsning på Frescati betonade de båda forskarna den lekfulla och undersökande atmosfären i laboratoriet vid University of Manchester i Storbritannien. *Homo Ludens*, den lekande människan, föder fram *Homo Sapiens*. Inom en inte alltför lång framtid rullar vi upp vår datorskärm i grafen innan vi kliver in i ett superlätt och tåligt flygplan i samma material.

Den dialogiska dynamiken är central även i den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaums politiska manifest för *liberal*

[19] Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, s. 207.

education, på svenska närmast omskriven som bildning. I *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* slår hon ett slag för konstarternas ”vitala roll i att värna om fantasins kraft som är grundläggande i (världs)medborgarskapet.”[20] Hennes resonemang ivrar för dialog och förståelse för andra kulturer och andra tankesätt än våra egna så att vi trots olikheter kan bli varse gemensamma problem och aspirationer.

Inom kunskapsteorin skiftar *estetik* innebörd från läran om det sinnligt förnimbara till läran om själva sinneskunskapen med den tyske 1700-talsfilosofen Baumgarten. Han var den förste att använda termen, i sin avhandling 1735 och i centralverket *Aesthetica* 1750, som en självständig filosofigren, en *Schwesternkunst* (systerlära) till logiken. *Konst*, i den grekiska beteckningen *techne*, som romarna övertog och döpte om till *ars*, hade dittills syftat på hantverksskicklighet, närmast så som vi idag kallar ett föremål som konstfärdigt framställt.

Temalektioner med dans, ämnesstoff och bildningsmoment

Dansen i lärandet berör kunskapens olika beskaffenheter och erbjuder länkar och överlappningar. Som praktisk didaktisk verksamhet är den pedagogikens *techne*. Som verksam faktor i ämnesinlärningsprocessen är den såväl *epistemisk* och *mimesisk*, i det att den gestaltar och klargör begrepp och fenomen i ämnet, som *fronesisk*, i det att den sätter begreppen i ett vidare kreativt prövande och reflekterande perspektiv, språkligt och existentiellt perspektiv, ställt i relation till övrigt lärande. Som ömsom allvarlig, ömsom uppsluppen lek sänker den trösklar till vetandet. *Homo Sapiens* dansar i armkrok med *Homo Ludens* och *Homo Faber*. Polska och hiphop, planeternas dans runt solen, ett dansant självporträtt.

[20] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 85.

> Tvåans eller treans tabell sätter sig i fötterna på ett kick, och de andra multiplikationstabellerna följer av bara farten, med nya rytmer som går in i fötterna och kroppen. När barnet eller eleven väl fattar galoppen har man på köpet lärt sig ett nytt språkligt uttryck, man har alla fem hemma och allt går som en dans. Språkutvecklingen får en skjuts när man både kan stå rakt upp och ner och stå på näsan.
> Att lära blir en fröjd, att lära ut likaså.
>
> Vi dansar på temat rymden. Efter uppvärmningen som kopplas till begreppen satellit, omloppsbana och gravitation, ska planeternas banor runt solen dansas. Vi kan på en och samma gång slå fast att det i vårt solsystem finns åtta planeter, och ändå i dansen kring solen ta med stackars lille Pluto, som tills helt nyligen var nummer nio men som numera befinns för pluttig för att kallas planet. Denna dubbelhet eller distinktion förmår eleven rymma i sin föreställningsvärld, tack vare kunskapsleken. Visst finns det bara åtta planeter, men Pluto får vara med oss i dansen för att vi inte har hjärta att kasta ut den i kalla rymden, långt bort dit solens ljus når först fem och en halv timmar senare än oss jordingar. Vi befäster fakta, och leende ger vi oss hän åt den kreativa leken som länkar fakta till fantasi.

När Jupiters månar i nuläget räknas till 64 är det både roligt och nyttigt att veta att Galileo, när han 1610 hade byggt klar sin eleganta kikare omlindad med läder, såg fyra månar kring gasplaneten – vilket närde hans övertygelse om att allt i planetsystemet inte kretsar kring jorden. Nämner man att de döptes till Callisto, Ganymedes, Io och Europa lockas nyfikna frågor fram. Hur roligt då att återberätta Herodotos historier om de grekiska och feniciska kungadöttrarna Io och Europa som blev kidnappade i tur och ordning, som det blev krig och hämndkrig om, ett krigsbeteende med hämnd på hämnd som genomsyrat mänsklighe-

tens historia sedan dess. Eller att nämna att Vatikanen först 1992 bad om ursäkt till Galileo och officiellt anslöt sig till hans heliocentriska världsbild – att jorden visst snurrar runt solen och inte tvärtom.

Och hur roligt är det inte att veta, om vi spinner vidare på den klurige 1600-talsstjärnskådarens upptäckter, att vi idag lär oss mycket nytt om Jupiter tack vare rymdsonden Galileo som, för att kunna observera ännu bättre, gjorde en ”celest mekanisk” dans där uppe, en balansakt mellan himlakropparnas dragningskraft och den egna rörelsens kraft.

Estetik möter kunskap

Människan fortsätter att stirra mot stjärnornas och galaxernas skyar på spaning efter vårt ursprung och vårt öde i allt det ofantliga och komplexa. Rymden är ett ypperligt exempel på ett kunskapsområde inom fysik och kemi som är mättat med filosofiska och existentiella frågor, som dansen förmår levandegöra på ett drabbande sätt.

> Vi dansar värmealstringen i solens mitt, i fusionen av fyra väteatomkärnor till en heliumatomkärna, och det står fysiskt klart för alla i rummet att solen sakteligen – nåja, ett par miljoner ton per sekund – bränner upp sin materia och förr eller senare – om fyra, fem miljarder år – slutar som en svällande röd jätte och sedan pyser ihop till en vit dvärg. Tiden står still i läranderummet, av fascination och förfäran. Vi kopplar till en dansant gestaltning av 2009 års Nobelpris i fysik om materia och antimateria sekunden efter universums födelse. Synen vidgas, vi får en förnimmelse av hela förloppet mellan universums början och vårt solsystems slut. Tankarna svindlar, och vi får en chans att relatera den förnimmelsen av kunskap till den egna korta existensen.

Estetik möter kunskap möter existens.

Nussbaum ger det fria och skönlitterära berättandet en särställning framför musik, dans, målning, skulptur och arkitektur, som alla visserligen bidrar till vår förståelse av andra. Hon lutar sig mot Aristoteles som i *Om diktkonsten* menar att litteraturen ”inte visar oss något som har hänt, utan det som skulle kunna hända.”[21] Ramen för hennes resonemang är rustningen för en filantropisk politik genom sokratisk självreflektion, studium av egna och andras traditioner och självständigt tänkande. Ramsan *Blinka lilla stjärna där, hur jag undrar vad du är* ”lockar barnen att förundras – en förnimmelse av mysterium där nyfikenhet blandas med fruktan. Barn undrar över lilla stjärnan. Därigenom lär de sig tänka att något som bara är en skepnad uppe i skyn har en inre värld, på ett sätt mystisk, på ett sätt lik deras egen. En skepnad vars inre är fördolt lär de sig att tilldela liv, affekt och tanke.” De förfinar detta senare, när de hör och berättar historier om djur och människor, som en del i deras försök att förklara världen och deras eget agerande i världen. ”Ett barn som förmenas berättelser förmenas, på samma sätt, vissa sätt att se på andra. Därför att människors inre, liksom stjärnors inre, inte är öppen att skåda in i. Det måste man få förundras över.”[22] Att berätta historier fostrar barnen att fantisera så. Så gör de med ramsor, så gör de i sagor, så gör de i dans.

> En lärarstudent som kombinerar yrkesverksamhet med högskolestudier gör planeternas dans med sin barngrupp på förskolan. Det är fyra solar i gula dräkter. Efter ett tag blir en av de små virvlande solarna trött och måste vila en ljusminut eller två. Pluto försvinner ut i yttre rymden. Mercurius blir kär i Venus. Vad har barnen fått med sig vidare i livet och lärandet? Mer än man kunnat önska sig: ”Vi är alla gjorda av stjärnstoft.” Allt. Så bildar sig små medborgare. Så bil-

[21] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 86.
[22] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 86, 89.

> dar de sig en uppfattning om allt det stora fantastiska som omger och omfattar oss.

Varje tematisk lektion blir en färd genom historien, genom kunskapens och kulturens värld, att avnjutas som en bildningsresa.

Att skapa ett rum för lärande

> Läraren fångar upp allt prat och all förkunskap om olika talsystem som rummet fylls av. Sätter in dem i ett logiskt system. Bjuder in de elever som inte är bekanta med romerska, indiska eller våra arabiska siffror att se och upptäcka. Stöttar med frågor att tänka sig fram till hur man räknar och skriver tal som romarna eller i arabvärlden. Ger, undan för undan, utifrån lärandesubjektens samlade ämneskunskaper, nycklarna till räknandet, till det matematiska tänkandet. Hur allt hänger ihop. Hur siffrorna på kyrkklockan eller Big Ben går från I, II, III, IV, V mot IX, X, XI och XII. Hur alltsammans hänger ihop med språket, när en elev med romanskt modersmål säger 1000 eller 100 på sitt språk och C och procent, M och millenium med ens blir självklara, liksom monarkers namn. Hur våra siffror 2 och 3 kommer från arabernas ٢ och ٣, som de i sin tur lånade från Indien. Hur själva orden siffra och *zero* kommer från arabiskan för noll, sedan araberna för fem hundra år sedan tog över indiernas snilleblixt med pricken ٠ och översatte deras ord *sunya*, tomrum på sanskrit, dari och hindi, tomhet eller öppenhet inom Buddhism, till sitt eget ord för tomrum eller mellanrum, sifr. I årskurs två eller fyra flikas 500-talets matematiker al-Khwarizmi in, han som skrev boken om al-gebra: tvånget att addera, subtrahera, multiplicera eller dividera lika mycket på båda sidor om ekvationstecknet i en al-goritm, som ju heter så efter honom...

Lärandet sker i interaktion och samarbete mellan läraren och eleverna. Kunskaps- och erfarenhetsutbytet sker i en flervägskommunikation, fram och tillbaka mellan läraren och de lärande, de lärande sinsemellan, och i varje lärandesubjekts inre. Det optimala *läranderummet*, rummet där lärandet sker, bildas i samspelet mellan lärarens och de lärandes kunskaper om det som ska läras, och i möjligheterna till kommunikation.[23]

Att dansa loss och upptäcka modersmålets, andraspråkets, matematikens, naturkunskapens eller filosofins undersköna världar, och i en andningspaus fördjupa sig i kunskapsämnesaspekter med anekdoter, berättelser och samtal, göra kopplingar bakåt i kunskapshistorien och framåt i tiden, är ett sätt att samlas runt vetandet och att göra ämnet levande. Att fånga de lärande, locka fram och ta vara på ivern och fascinationen för lärandet. Att dansa och erfara ett vetenskapligt, matematiskt eller lingvistiskt begrepp och i den dansanta handlingen upptäcka att man vet en hel del redan om fysik, matte eller språk, är avgörande för törsten efter att lära sig mer.

Lockes synsätt torde vara förlegad, där barn och ungdomar ses som tomma kärl som läraren undan för undan fyller med sin kunskap, nedärvd sedan läraren själv som barn var ovetande om ting och sammanhang. Även de minsta har förkunskap och allmän kunskap som går att relatera till det som i en specifik lärandesituation är i fokus. Lärarens medvetenhet och förmåga att föreställa sig var och en av de lärandes förkunskaper och föreställningar om vad som ska läras är avgörande för att bilda ett optimalt *läranderum*.[24]

Portalfigurer inom kunskapsfilosofi och pedagogik har utforskat assimileringsprocessen av ny kunskap och insikt, och betonat interaktionen hos den lärande mellan tidigare förvärvad

---

[23] Ference Marton & Amy B. Tsui, *Classroom Discourse and the Space of Learning* (London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

[24] Lo Mun Ling, Pong Wing Yan & Pakey Chik Pui Man (red.), *For Each and Everyone. Catering for Individual Differences through Learning Studies* (Hongkong: Hongkong University Press, 2005).

och ny kunskap, som ett medel att förstå världen och sig själv i världen. Hermeneutikern Hans-Georg Gadamer påtalar ett spänningsfält mellan det främmande och det förtrogna som vi känner för det som traderas till oss. I detta mellanrum finns hermeneutikens sanna viste.[25] Gadamer menar att allt nytt kunskapsförvärvande sker genom tolkning utifrån förförståelse. Hans samtida franske kollega Paul Ricœur menar att ”ingen självförståelse sker utan förmedling genom tecken och gester, symboler och texter, i den slutgiltiga analysen sammanfaller självförståelsen med tolkningen som dessa medlande tecknen erbjuder.”[26] Pedagogikprofessor Bernt Gustavsson understryker att nyfikenheten och drivkraften för kunskap uppstår i detta spänningsförhållande, och att det är där förmågan uppstår att ställa frågor.[27]

De lärandes enskilda referensramar och erfarenheter är väsentliga för anknytningen till kunskapsfälten. När de lyfts fram och blir synliga under aktivitetsflödet och diskussionen i en lektion med dans och lärande kommer de alla till del, med fakta och med ledtrådar i tänkandet.

> I en workshop i London kommer Kathie på ännu en rörelse på S – to slither. Hon visar oss andra som inte är förtrogna med verbet, och snart glider alla ner på golvet och snirklar och slingrar sig som ormar i gräset. Ett livligt samtal uppstår om att kräla och krångla och åla sig och smyga. Självkänslan växer, liksom ivern och nyfikenheten att få veta mer om språkämnet.[28]

---

[25] Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Tübingen, 1960), s. 300.
[26] Ricœur, *Soi-même comme un autre*, s. 15.
[27] Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2002).
[28] Paul Moerman, ”Dance and Learn! Why Dancing is Fun and Fruitful in Learning”, *The International Journal of Pedagogy and Curriculum,* vol. 19, 2013.

En uppmärksam pedagog skapar dessa förutsättningar för ett rum för lärande, för interaktivitet och samling kring det som ska läras. Den brittiska utbildningsforskaren Andy Hargreaves menar i sin senaste bok, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, att lärarnas mänskliga och sociala kapital, skickligheten i samspelet med eleverna, är avgörande för att lyckas i lärandet.[29]

Dans och kommunikation i läranderummet

Dans är kommunikation. Genom att uttrycka sig i dans skapas möjlighet till dialog, mellan dansaren och betraktaren och mellan de dansande. Därtill uppstår hos den lärande en inre dialog, mellan bäraren av erfarenhet och förkunskap, och som sökaren efter vidare kunskap. När alla dessa samtal får röst och vävs samman fylls läranderummet av en livlig och fruktsam kommunikation mellan all slags bakgrundserfarenhet och nyförvärvad kunskap. Dans är ett tacksamt medium som triggar och upprätthåller den dialogiska dynamiken.

Dans är ett ytterst direkt uttryck i tid och rum, utan kringvägar eller hjälpmedel utanför själva individen. Kroppen i rörelse blir personlighetens spegel. Dans stärker identiteten, individuellt och i grupp. Genom att dansa finns man till. Parafrasen *Jag dansar alltså är jag* är inte långsökt – ett tema som utforskas i programmet *Att dansa är att vara* inom ämnet filosofi och barns existentiella frågor.

Det direkta uttrycket sker på två plan. Ett dansande barn, en tonåring, eller en vuxen, rör sig utan omväg över tanken, och blir synlig i hela sitt väsen och i det hon eller han förmedlar med sin dans. Minns den stolthet och glädje som strålar fram och tillbaka mellan barn som dansar på förskolan och deras lärare eller inbjudna föräldrar och syskon. Se den breakdansande tonåringens

[29] Andy Hargreaves & Michael Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School* (New York: Teachers College Press, 2012).

oförskräckta allvar. Se integriteten, koncentrationen och närvaron hos en dansare på scen.

Själva dansrörelsen syns direkt och kan avläsas i samma sekund den utförs. Så snabbt går det i en undervisningssituation för eleven att se pedagogens rörelse, och härma och tolka den med den egna kroppen. Så upprättas momentant läranderummet, det fysiska och mentala rum där lärandet äger rum, interaktionen mellan lärare och elever.

> Vi dansar och länkar till ämnet naturkunskap, på temat luft, ljus och ljud. Vi får kläm på hur fort ljuset färdas. Åtta minuter från solen till jorden, en minut från månen till jorden, en sekund från en kamera under OS eller fotbolls-VM upp till en satellit i rymden och ner igen till en tv i ett hem på andra sidan klotet.
>
> I danssalen tar det en bråkdel av en sekund för ljuset att vandra från danspedagogen eller en dansande kompis till elevens öga, och för eleven att dansa med. Lika omedelbart som bebisen ser föräldern leende och saligt ler tillbaka, ett till lysande exempel på samspelet mellan seendet och motoriken. I spegeldansen tvärs över danssalens golv vandrar rörelserna simultant fram och tillbaka från ena sidan av rummet till den andra, rörelseimpulserna sprider sig mellan kropparna med ljusets hastighet, svårt att veta vem som emanerar eller tar emot.

Dynamiken är mycket tacksam att ta tillvara i en improvisationslek, eller när en hel grupp förskolebarn eller en klass mitt i ett dansflöde ombeds att se på en kamrat och härma dennes dans.

Sammanfattning

Dans är dans och räcker gott i sin egen rätt. Alla här beskrivna dansmoment kommer ur danslek och skapande dans för barn

och ungdom, där förmågan och glädjen att uttrycka sig genom dans är själva ändamålet. De kan dansas utan anknytning till någonting alls, när andan faller på. Dans behöver inte handla om något annat än själva dansandet eller den dansande själv – dans *är* någonting. Dans kan utforskas i hela sitt konstnärliga och språkliga väsen i ett existentiellt perspektiv med dansare, barn och ungdomar i grundskolan eller lärarstudenter på högskolan. Dans som självuttryck stärker identiteten, enskilt eller i grupp. En styrka tacksam nog att ta till vara i en mängd sammanhang, skolan inte minst.

Dans är språk och kommunikation, inåt och utåt. Dans talar tillbaka till dansaren som bärare av identitet, kunskap och kultur. Dans främjar literacitetsutveckling och språkssocialisation. Dans är momentant identitetsbejakande och kontaktskapande även i lärandet, mellan pedagogen och den dansande eleven, och de dansande och lärande sinsemellan. Flera intelligenser används och den kognitiva utvecklingen stimuleras.

Dans är ett gynnsamt medel för bildandet av ett interaktivt *läranderum*, som utgörs av deltagarnas samlade kunskaper i det berörda ämnet, och görs levande i dialogen mellan tidigare och ny kunskap. Dialogen sker dels i det direkta samspelet mellan deltagarna, dess invärtes i varje lärandesubjekt, mellan bäraren av tidigare kunskap och erfarenhet och sökaren efter ny lärdom och insikt. Specifikt ämnesstoff länkas till annan lärdom. Dans som estetiskt uttryck stöder en prövande och reflekterande hållning till vetandet om hur allting hänger ihop. Dans öppnar för en vidgad bildningsvy och skapandet av en egen bas i alltet.

I dansens anda kan vi dansande fördjupa oss i existensen. I Aristoteles anda kan vi dansande närma oss verkligheten genom att skapa *mimesis*, sinnliga representationer, konkreta eller abstrakta, som för oss närmare förståelsen av idéer och vetande. Utöver *mimesis* erbjuder dansen en dialogisk dynamik, genom kroppen. Med Merleau-Ponty utmanar vi uppdelningen av förnuft och känsla, medvetande och kropp. Med Gadamer och Ricœur tolkar vi tradering och förvärv av kunskap utifrån för-

förståelse och genom symboler och gester. Tolkning och självförståelse går in i varandra med dansen som medlande uttryck.

Dialogen mellan den lärande, det som lärs in och världen runtomkring, äger rum genom det kroppsliga estetiska uttrycket. Det dansande och lärande subjektet, bärare av livserfarenhet och av förförståelse av ämnet, utforskar tillsammans med andra kroppar i motorisk och sensorisk aktivitet ny kunskap och nya perspektiv. Vi upplever världen i kroppens dialog med gammal och ny erfarenhet. Tidigare och nyförvärvad kunskap samlas i kroppen.

Lärande med dans är ingen omständlig omväg. Den tar genvägen genom kroppen, med kroppen.

> Fallskärmen tas ned. Gåtan med multiplikationen med 0 av ett tal som strävar mot oräkneligt och som ger produkten 1 måste lösas. Först en dansant snabbgenomgång, hela-geometrin-på-fem-minuter. Vi bildar en punkt, sedan en linje, en trekant, en kvadrat, en femhörning, en tjugofyrahörning, en hundrahörning, en miljardhörning, och till slut en cirkel, en månghörning med oräkneligt många hörn. Nu står vi alla jämt fördelade runt fallskärmen och håller den spänd mellan oss.
>
> Nu blir det bråk. Vi tänker oss fallskärmen som tårtan till ett kalas. Om ingen kommer – plötslig snöstorm, solförmörkelse eller vulkanutbrott – får födelsedagsbarnet äta hela tårtan själv. Kommer en kompis så äter de hälften var, hela tårtan på två. På tre blir det en tredjedel till var och en, de tre ihop äter hela tårtan. Och så vidare, om hela klassen samlas runt tårtan får var och en tjugofjärdedel, tillsammans äter de hela. Om igen ser alla att division är omvänd, invers till multiplikation: 1x1/1=1, 2x½ =1, 3x⅓=1, 24 x 1/24 = 1. Tårtbitarna blir allt mindre alltefter fler kommer till kalaset, men ändå äts en hel tårta. Tänk om parallell-

klasserna dyker upp, hundra pers – många små presenter blir det. Bitarna blir fånigt små, en procent, knappt en smakbit, men likväl äter de hundra var sin procent av tårtan, och det blir en hel. Vi fortsätter att leka med tanken, att hela skolan kommer, hela stan, alla jämnåriga i landet, i Norden, på jorden, en miljard unga tårtsugna. Nu får var och en väl ändå ingenting av tårtan. Jo, försvinnande små bitar, men i princip en miljarddel, alltid något, och dessa miljard gäster äter åter en hel tårta på vårt fantiserade kalas.

Lek då med tanken fullt ut att det kommer oräkneligt många kompisar till kalaset som trängs runt tårtan. Som nyss i dansen hela-geometrin-på-fem-minuter står vi oräkneligt många runt tårtan, vi står punkt intill punkt intill punkt med ingen plats emellan kvar. Då är ju tårtbitarna åt var och en noll och ingenting! Men tillsammans äter vi – en hel tårta! Oräkneligt multiplicerat med noll blir till slut lika med 1!

Nu måste vi dock hålla isär begreppen, som i resonemanget med Pluto, inte en planet, likväl välkommen i planetdansen. Att dela upp tårtan åt oräkneligt många vore som att skriva bråket $^1/_\infty = 0$. I tankeleken äts oräkneligt många ingenting-bitar, vilket då kunde skrivas $0 \cdot \infty$. Att skriva så är dock en styggelse i matematiken. Man kan bara multiplicera reella, riktiga tal med varandra, och med noll. Och ∞ är inget reellt tal. Samma med division, man kan inte dividera med ∞. Och inte heller med noll, eftersom division ju är omvänd multiplikation. Divisionen kallas *odefinierad*.

Men lugn, i matematiken löser man det hela genom att tala om gränsvärden. Man låter ett tal sträva mot noll, respektive mot oräkneligt. Brasklappen hem till engagerade föräldrar förtrogna med matematiken lyder således: $\lim_{a \to \infty} a.0 = 1$ och $\lim_{a \to \infty} 1/a = 0$. På matematiskt talspråk: gränsvärdet för produkten av talet a mul-

tiplicerat med 0 när a strävar mot oräkneligt är 1. Gränsvärdet för kvoten av 1 dividerat med a när a strävar mot oräkneligt är 0.

Själva tankeleken är dock relevant och riktig. Den sortens verklighets- eller fantasilekar som är väsentliga i dansandet och i lärandet.

Improvisation som estetisk lärprocess

Fia Fredricson Flodin

Jag undervisar i ämnet estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola. Min konstnärliga bakgrund är dans och dansimprovisation. Det är med den bakgrunden som jag möter studenterna på Södertörns högskola och då främst på lärarutbildningen. På mina seminarier utgår jag från dans och rörelse i improviserad form för att, tillsammans med studenterna, undersöka hur det estetiska kan inspirera till att förtydliga, ifrågasätta och fördjupa förståelsen av kursens teorier och begrepp. Min text utgår från två olika situationer där jag anser att en estetisk lärprocess har ägt rum. Först ut är ett seminarium med en grupp studenter vid Södertörns högskola. Den andra är en forskningspresentation som jag tillsammans med en doktorand har framfört vid två tillfällen.

Jag väljer att använda formen av en essä där jag blandar mellan mina direkta iakttagelser och reflektioner i samspråk med teorier om kunskap, pedagogik och estetiska lärprocesser. Essän är ett försök att visa hur improviserad dans kan vara en estetisk lärprocess hos både den som dansar och den som iakttar.

Seminarium med studenterna

> Studenterna droppar in och dagens lektion startar. Lektionen handlar om att undersöka kroppens rörelse utifrån ett estetiskt uttryck i improviserad dans. Jag

sätter på en ganska lugn musik och studenterna börjar röra sig utifrån musklernas och ledernas funktion, det vill säga böja, sträcka och vrida. Det blir till att börja med som en uppmjukning av kroppen. Efter ett tag begränsar jag möjligheterna genom att ta bort vridmomentet. Studenterna får bara använda leder och muskler för att böja och sträcka. Genast skapas i rummet en annan energi som upplevs som en slags återhållsamhet. Jag kan nästan se hur studenterna hela tiden måste tänka för att inte vrida. Rörelserna i rummet blir tvådimensionella och känslan av det fria och flytande är borta. När jag tillåter vridandet igen andas studenterna ut och ny energi tillförs. Ansikten slappnar av, någon utbrister, ”Ja nu får man dansa igen”. Efter ett tag ber jag studenterna att de ska skifta fokus och medvetengöra hur dessa funktionella rörelser skapar olika former i rummet. Nu har jag bytt till en musik med något högre tempo och flera instrument. Studenterna dansar och rummet böljar av kantiga, raka, runda och slingriga former.

I samtalet efteråt associerar studenterna till uppgiften på olika sätt. En del fann det svårare att tänka form medan andra fann det lättare. Känslan av kantighet kontra rundhet och mjukhet var påtaglig hos de flesta. En del menade att få röra sig med runda slingriga former leder en vidare på ett naturligt vis: ”Man behöver inte tänka så mycket utan det flyter”. Vi undersöker vidare hur kropparnas rörelser kan utföras symmetriskt och asymmetriskt och dessa olikheter ger också studenterna uppslag till olika associationer i känsla och bilder. De funktionella rörelserna att böja, sträcka och vrida en led har abstraherats till en estetisk form i en process hos studenterna.

Lärandet i estetiska lärprocesser innebär att söka kunskap i, om, med och genom estetiska uttrycksformer. De olika metoderna ger olika resultat i uttryck och lärande. Det sägs ofta att estetiska lärprocesser ska vara meningsskapande och ge möjligheter att förstå något på flera sätt. Hela människans kapaciteter, kropp, sinnen och intellekt är aktiva i mötet med kunskap. Lars Lindström skriver i antologin *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet*:

> Estetisk verksamhet som *en metod* för lärande används då inte bara för att barn och ungdomar skall få tillfälle att tränga djupare in i ett ämne; de brukas också för att flera röster skall komma till tals och fler vägar till insikt beträdas.[1]

Under mina seminarier är jag främst fokuserad på att undersöka begrepp och teorier genom den improviserade rörelsen och dansen. Att fördjupa tänkandet genom ytterligare ett uttryck tätt sammankopplat med människans förståelse av kropp, sinnen och form.

Filosofen Marcia Sá Cavalcante Schuback skriver i boken *Lovtal till intet* om tänkandet och förståelsen ur en hermeneutisk synvinkel, där synen på tänkandet inte endast är kunskap om något nytt utan även att i mötet med det nya okända få syn på det redan bekanta och ifrågasätta det för att få en fördjupad kunskap: ”ur hermeneutikens perspektiv utgör tänkandet inte enbart en kunskap *om*, utan strävan framför allt efter förståelse *av* och *för*.”[2]

I hennes ordval av prepositionerna *av* och *för* finner jag en öppenhet att förstå något bekant och göra det nytt på fler sätt än ett. De ger mig en möjlighet att borra ner mig i det som ska förstås och tolka dess användning. Kunskapen blir förkroppsligad

---

[1] Lars Lindström, ”Att lära genom konsten”, i Madeleine Hjort m.fl. (red.), *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi* (Stockholm: Carlssons, 2002), s. 122.

[2] Marcia Sá Cavalcante Schuback, ”Lovtal till intet”, i *Lovtal till intet. Essäer om filosofisk hermeneutik* (Göteborg: Glänta, 2006), s. 155.

och användbar och inte bara något som stannar på en ytlig nivå som ett tänkande om. Jag tolkar det som förståelsen *för* att kunna göra något och förståelsen *av* en del för att se helheten, men också, som min lektion visar ovan, att tänka med och ur erfarenheten. Vidare i mitt sökande efter teoretiska infallsvinklar om förståelsen om tänkandet presenterar Schuback tre begrepp som hon kallar intets indicier: *inflytande*, *inspiration* och *improvisation* för att visa på vilket sätt det tolkande tänkandet är en konst att förstå, att förstå något med och ur erfarenhet.[3] Intet kan förklaras i en förkortad version som mellanrummet av det kända och det okända, där möjligheten till tolkning ligger öppen för en förvandling av ens egen förståelse. Jag finner att Schubacks tre begrepp på många sätt kan förknippas med det estetiska, sinnliga och kroppsliga i estetiska lärprocesser men också att de kan tydliggöra nivåerna i en lärandeprocess.

Om jag synar mitt arbete och använder ovanstående händelser med studenterna med hjälp av Schubacks begrepp för konsten att förstå, så uppfattar jag inflytandet representerat redan i kursens namn, kursplan, kurslitteratur med mera och det blir bland annat via kurswebb, schema, dokument och inledande föreläsningar presenterat för studenterna. För en del studenter har kanske mötet med kursplanen till och med gett inspiration och för andra kan föreläsningen eller kurslitteraturen ha varit en igångsättare för tänkandet. När jag möter studenterna under de estetiska lärprocessmomenten i kursen är tanken att de genom mina lektioner får möta kursens teman utifrån en metod där det sinnliga och kroppsliga förstärkts. På så sätt visar det estetiska på en annan förståelse för kursens tema och för vissa studenter förtydligar och kompletterar mitt moment de teoretiska momenten. När studenterna improvisatoriskt undersöker kroppens rörelser och möter en annan kunskap om kroppen, inte bara som ett funktionellt system utan också sinnligt och estetiskt, ger det dem dessutom möjligheter till ett fördjupat inflytande och ny inspiration till konsten att förstå. I min tolkning av Schubacks

[3] Schuback, ”Lovtal till intet”, s. 161.

begrepp inflytande och inspiration är gränsdragningen mellan dem inte tydlig och distinkt utan snarare otydlig och flytande. Det bekymrar mig inte nämnvärt eftersom det öppnar möjligheter för en vidare tolkning av begreppen. Om jag ändå ska peka på en skillnad så uppfattar jag inspiration som mer direkt och kroppslig, jag vill göra nu, jag får lust. Inflytande upplever jag mer som en inre process. Det kan till och med vara något som jag inte håller med om, men som ändå påverkar mig. Inflytandet skulle kanske kunna tolkas som utbildningen som sådan och inspirationen ligger mer på kursnivå. Schuback refererar till André Gide och hans resonemang om inflytande som påverkar oss både gemensamt och partikulärt. Hans beskrivning visar på begreppens dynamiska förvandling för inlevelse, där inflytandet väcker och påverkar och inspiration verkar och skapar.[4]

Mitt estetiska uttryck är framför allt improviserad dans. När studenterna möter mig i ett estetiskt moment under en kurs är det just improvisation och förhållande till kropp, rörelse och dans som de får ta del av. Att improvisera i en konstnärlig estetisk form är att i stunden tolka en idé, ett tema eller ett begrepp och visa det genom rörelser, ord, toner, lera, film med mera. Improvisation är inte bara förknippad med konst utan improvisatoriska situationer dyker ständigt upp i vardagen som i samtalet med andra, i mötet med eleverna i klassrummet och även i livets andra skeenden.

Att utnyttja improvisation i en estetisk lärprocess är för mig en självklar handling för att undersöka förståelsen av och för något på ett mer mångfacetterat sätt. Studenten sätts in i ett sammanhang där hon måste använda sina tidigare erfarenheter, samtidigt som hon utvecklar och ifrågasätter dem. Lärandet ligger nära studenten och målet är inte självklart utan studenten övar också på att vara intuitiv, nyfiken och bejaka det som visar sig. Studenterna övar också på att vara lyhörda inför varandra, uppmärksamma förändringar mellan varandra och fantasifullt i stunden lösa händelser som dyker upp. Det ger studenterna

[4] Schuback, ”Lovtal till intet”, s. 161-165.

övning i att vara öppna inför det som inte alltid är så självklart, att ta vara på situationens sällsyntheter. Ingela Josefsson skriver i *Läkarens yrkeskunnande* om hur andra yrkesgrupper kan lära sig av konstnären och dennes improvisationsförmåga.

> Här kan vi lära av konstnärerna och deras improvisationsförmåga. Skådespelarens eller musikerns öppenhet för den unika situationens krav är en förebild för alla former av praktisk kunskap.[5]

Studenterna ska inte bli konstnärer men övandet i att upptäcka den unika situationen ger dem fler möjligheter att möta det nya och okända med ett öppet sinne. I samband med mina seminarier, som ingår i olika kurser inom lärarutbildningen, får jag ibland frågan om man verkligen kan improvisera i dans och rörelser om allt? Jag låter Schuback förtydliga improvisationens möjligheter: ”Här samlas det bestämda och det obestämda, det avsedda och det oförutsedda, det nödvändiga eller precisa och det oväntade eller oberäkneliga i ett och samma ögonblick.”[6]

Jag skulle gärna vilja svara ja eftersom jag för egen del har upptäckt hur olika teoretiska frågeställningar inspirerar mig att undersöka det bestämda med det obestämda i improviserad dans och rörelser. Det betyder inte att studenterna ser samma möjligheter, men just här ligger, som jag ser det, min största utmaning som lärare i estetiska lärprocesser. Hur kan jag inspirera och visa på improvisation som kunskap och verktyg, så att studenterna också blir nyfikna och vill undersöka det som för mig till synes är självklart och spännande och att ge sig hän i en process där svaret får visa sig? Hur gör jag detta? I exemplet ovan ger jag studenterna förutsättningar att undersöka kroppens funktionalitet och estetik. Jag kan inte göra jobbet åt dem men jag visar dem på verktyg så att lusten och modet att göra och att ta risker för att förstå ska väckas.

---

[5] Ingela Josefsson, *Läkarens yrkeskunnande* (Malmö: Studentlitteratur, 1998), s. 31.
[6] Schuback, ”Lovtal till intet”, s. 169.

I lektionen var idén som sagt att undersöka kroppens funktionalitet och vardagliga rörelsemöjligheter och med en annan blick och ett annat fokus visa på en kroppslig gestaltning av form och kvalitet som en estetisk upplevelse, sinnlig och intuitiv, där tanke och känsla sammanfaller. Om lärandeprocessen blir i, om, med eller genom de estetiska uttrycksformerna beror på hur jag som lärare konstruerar övningarna och hur jag väljer att tala och reflektera över dem. Viktigast för mig är att alltid visa på och förtydliga det sinnliga och kroppsliga; de dimensionerna är alltid närvarande, även om det inte alltid är klart synligt för studenterna själva. Min egen reflektion är att jag genom de estetiska uttrycksformerna kan förstå något annat, men jag måste alltid våga ta risken att vara i dem, fullt ut, på riktigt med hela min uppmärksamhet, annars missar jag möjligheten till den estetiska upplevelsen i lärprocessen. Det betyder övning i uppmärksamhet på flera betydelsefulla sätt i samband med improvisationen och i mötet mellan tanken, kroppen, sinnligheten, känslan, det intuitiva och den estetiska formen samt med det som ska undersökas och upplevas. Övningen i uppmärksamheten upprepas återkommande under utbildningen då studenten får möjlighet att möta improvisation i flera av de estetiska uttrycksformerna inom olika kurser. Mötet ses som en estetisk lärprocess eftersom studenten genom processen i det estetiska får syn på sitt eget kunskapande och lärande, men även för att studenten får möjlighet att se och reflektera över sina studiekamraters arbeten och gestaltningar.

Alla lärprocesser består av praktik och teori. För att tydliggöra det abstrakta teoretiska och för att kunna sätta det i ett sammanhang används metaforer eller liknelser. I praktiken används ofta teorier för att visa på gemensamma sammanhang och för att fördjupa förståelsen av det som görs. Kunskapandet är praktiskt och teoretiskt sammanflätat i en användbarhet för sammanhanget och ändamålet. Sven-Eric Liedman får exemplifiera min personliga uppfattning om hur en lärprocess äger rum: ”All kunskap är i grunden praktisk. Först när den är stabilt förankrad

i kroppen blir den verklig, grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utanläxa."[7]

Formulerandet av tankar är för mig på samma sätt som att formulera rörelser, att dansa. Tankarna eller rörelserna blir inte min kunskap förrän jag känner dem i mitt system och kan använda dem tydligt i en diskussion eller återge dem med klarhet med min kropp. Att tänka och att göra kan aldrig separeras. Skickligheten övas upp genom en god förståelse om hur man på bästa sätt kan genomföra, argumentera för det man har satt sig att göra eller förstå både teoretiskt och praktiskt, ibland uttalat och ibland genom så kallad tyst kunskap eller tyst kroppslig erfarenhet.

Framställningen

> Orden som han säger ger mig impulser till kroppslig rörelsetolkning, tempot och ljudstyrkan i hans tal driver mina rörelsers frasering och dynamik. Jag väljer att gå med, gå emot, stanna till, vänta in, ösa på. Just nu dansar jag. Publiken sitter nära, väldigt nära, men på något sätt är de långt bort eftersom min uppmärksamhet är riktad helt och fullt mot min medaktör. Jag tyst, han talar, jag dansar hans forskning, han läser sin forskning. Jag känner hur min puls ökar, kroppen svarar på mina kommandon. Jag och min medaktör innesluts i en gemensam koncentration. Vi ger och tar från varandra. Oj där stakar han sig, ska jag sakta in? Nej jag fortsätter, han kommer att komma ifatt. I slutet ska vi gå i gemensamt tempo innan dess får det gärna svänga i kreativ otakt.

Texten ovan beskriver hur jag tillsammans med en doktorand vid Södertörns högskola gör en gemensam forskningspresenta-

[7] Sven-Eric Liedman, "Bildning, frihet och motstånd", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 396.

tion. Kanske skulle det vara intressant att diskutera våra roller utifrån ett genusperspektiv, han (mannen) forskaren och jag (kvinnan) dansaren, men det lämnar jag till ett annat tillfälle. I stället väljer jag att fokusera på framställningen och samspelet mellan våra aktioner som en estetisk lärprocess. Varför då? Därför att jag är intresserad av att undersöka hur andra tillfällen än undervisningssituationer kan ses som en estetisk lärprocess. I min del av framförandet presenteras delar av den improviserade dansens teori, verktyg och valmöjligheter på samma sätt som min medaktörs teori, verktyg och valmöjligheter ur den forskning i utbildningsvetenskap som han har valt att framföra i den upplästa texten. Vi genomför en estetisk lärprocess genom att i framställningen vara i vår teori och behandla den och synliggöra den för vår publik. Inflytandet av viljan att förstå har inspirerat oss att undersöka framtagna gemensamma nämnare i en improviserad framställning.

För publiken är vår framställning vid första anblicken en form av gestaltning. Det är alltid en form av gestaltning när en eller flera personer ställer sig och framträder något. Det är även en gestaltning när en lärare står framför sina elever eller studenter. Vi är kroppar, gestalter, och vi visar vad vi menar både med våra ord, vår kropp och med vår närvaro. Gestaltningen eller representationen är formskapande och meningsbildande. Den är inte avbildande eller fixerad utan ger utrymme för tolkning hos var och en i publiken. I antologin *Estetiska lärprocesser* förtydligar Staffan Selander detta på följande sätt: ”En representation är inte en avbildning av ’hur det är’ utan av ’hur vi förstår hur det är’. En representation i denna mening pekar inte bara ut något i världen utan tillför också världen något.”[8]

Det är en representation av texten som jag utför. Jag tolkar hans text utifrån de kunskaper i improviserad dans som jag bär, mina val är inte att rörelserna ska beskriva ordagrant och sym-

[8] Staffan Selander, ”Det tolkande – och det tolkade – uttrycket”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 218.

boliskt vad orden betyder. Nej, det är inte en så kallad beskrivande akt jag utför. Jag väljer bland olika, för mig välkända, teoretiska och praktiska kunskaper inom improviserad dans. Ibland följer jag läsningens tempo och ibland kontrasterar jag tempot. Ibland väljer jag att kort gestalta symboliskt något i texten men ofta visar jag med rörelserna min tolkning av abstrakta begrepp som demokrati, jämlikhet, solidaritet. Jag rytmiserar, fraserar, blandar mellan stora och små kroppsrörelser, använder hela rummet eller väljer att vara på en liten plats. Jag förhåller mig till tiden, rummet och den energi som texten medför. Mina val är improviserade direkta, intuitiva till viss del, men också medvetet utvalda mellan olika alternativ utmejslade ur min erfarenhet och min samlade kunskapskälla. Genom flera multimodala sätt skapar vi, jag och min medaktör, en framställning av en forskningspresentation om delar av John Deweys teorier om pedagogiska relationer, *Rörelser och riktningar i det pedagogiska*.[9]

Att min improviserade dans är estetisk kanske inte ses som något konstigt, utan är en ganska vedertagen uppfattning om ett konstuttryck. Att min medaktör ger en estetisk föreläsning kanske är mera ifrågasatt, men enligt mig är det han gör på samma sätt som det jag gör en estetisk gestaltning. Att publiken också genomgår en estetisk händelse kanske kan uppfattas som än mer gåtfullt, men jag ska försöka visa hur vår framställning baserad på en vetenskaplig teori och improviserad dans innefattar olika estetiska processer som också kan ses som lärprocesser.

Att konst och estetik är varandras förutsättningar är en vedertagen uppfattning, men begreppet estetik kan även användas om situationer som inte alltid behöver vara konstnärliga. I boken *Art as Experience* diskuterar John Dewey bland annat *estetisk erfarenhet*. Han resonerar om både *anestethics* och *estethics experience* och det är i det senare fallet som Dewey presenterar tanken att den estetiska erfarenheten inte behöver vara förknippad

[9] Erik Hjulström, ”Rörelser och riktningar i det pedagogiska”, forskningspresentation framförd vid Södertörns högskola 26/4 2012 och 28/8 2012.

med konst: ”Även erfarenhet av tänkandet har en egen estetiska kvalitet. Den skiljer sig från erfarenheter som är kända som estetik (konstnärlig), men bara i dess stoff.”[10]

Tänkandets estetik existerar på samma sätt som konstens estetik. Den har samma kvaliteter och kraft, samma upptagenhet med att finna något utöver det rutinmässiga. Det är bara själva materialet, stoffet som skiljer. Koncentrationen och allvaret är detsamma till skillnad från det oestetiska tänkandet, som Dewey kategoriserar som ett tänkande utan en bakomliggande gedigen mening. Idéer och tankar byts ut snabbt och godtyckligt utan att någon egentligen genomtänkt reflektion har skett.

> Det finns erfarenhet som är både så trubbig och planlös att det inte blir någon egentlig erfarenhet. Sådan erfarenhet måste anses vara oestetisk.[11]

Min medaktör framför en genomtänkt reflekterad handling. Han framför en text som har improviserade uttryck eftersom situationen alltid förändrar det slutgiltiga framförandet. Texten har genomgått många timmars läsande, tänkande och skrivande för att vid framställningen kunna behandlas som en improviserad handling. Texten är en estetisk händelse även om den inte är tänkt att vara konstnärlig. Det estetiska består i, menar jag, den reflektion och genomtänkta handling texten har genomgått från idé till produkt.

> Inför samarbetet träffas vi första gången i ett av personalrummen. Där sitter vi och diskuterar Dewey och hans teorier om undervisning. Diskussionen handlar bland annat om hans idéer att hitta metoder för undervisning, från stoffet, sammanhanget och elevens intresse. Timmen går så snabbt och jag finner mig själv alldeles upprymd att få möjlighet att dansa Deweys så

[10] John Dewey, *Art as Experience* (London: Penguine Books, 1934), s. 39.
[11] Dewey, *Art as Experience*, s. 41.

> viktiga tankar om elevens rätt till bra undervisning. Nästa gång ses vi i stora danssalen. Efter drygt en timmes genomgång av texten och framställningens yttre ramar, som början och slutet och däremellan prövande olika rörelsetolkningar, bestämmer vi att det får vara nog för idag. Vi går hem var och en och funderar vidare på vår framställning och framträdande. Vi möts ännu en gång kort för att vänja oss vid varandra och repetera en gång, sedan är det dags för vårt första framträdande.

Vid första anblicken uppfattar publiken detta som en framställning. De ser mig dansa, de hör min medaktör tala. Tillsammans skapar vi en rytm, en gestaltning av kroppar, ord och rörelse. Men något mer händer, menar jag. Någon form av lärande sker i rummet, för vissa i vår publik är det gammal kunskap som visas upp i en ny form och för andra ny kunskap som de aldrig har mött förut.

Hur uppfattade publiken den estetiska lärprocessen? Mötet med framställningen väckte frågor som tyvärr bara i en kort diskussion kunde besvaras och reflekteras över men som kanske hos den enskilde kan vara inspiration för att undersöka i liknande processer. En av frågorna som ställdes till mig efter framställningen var: ”Men när ska du verkligen visa vad du gör och kan och inte bara *gestalta teorin*?”

Jag visste inte riktigt hur jag skulle svara på den frågan. Mitt kunnande som jag valde att visa i samband med framställningen var, i det här fallet, den improviserade dansen. I en improvisation måste jag alltid förhålla mig till något. Det kan vara om dans, känslor eller om något så abstrakt som Deweys teorier, men det är fortfarande i relation till något, en gestaltning, en tolkning av mig. Jag improviserar inte om allt på en gång, det vill säga jag har ingen total frihet, av det blir resultatet ingenting och det är inte improvisation, enligt mig. Filosofen Bengt Molander

har skrivit en kortare text, ”Improvisation och kunskap”, där han bland annat diskuterar frihet och mod:

> Samtidigt vet vi alla att frihet och bundenhet inte är varandras direkta motsatser. Den ”totala friheten” från regler, ett exempel på det som filosofer kallar ”negativ frihet”, är en icke-plats. Utan spelregler inget spel. Friheten – positiv frihet – är snarare en frihet att använda reglerna (som kanske inte bildar system) på ett sätt som endast den kunnige kan och en frihet att bryta regler på ett nyskapande sätt.[12]

Det är jag som bestämmer vilka regler som gäller, vad som fungerar, vad som är intressant och givande för sammanhanget. Samma sak gäller vid en teoretisk fråga. Jag måste välja på vilket sätt jag ska angripa den, med vilka bevis, vad som fungerar och är intressant och givande för den här teoretiska frågan i den här kontexten. Bakom mitt resultat finns vetenskaplig, konstnärlig, beprövad erfarenhet som hos mig är bearbetad till kunskap. Där finns också ny information som kanske inte är lika bearbetad men som jag ändå väljer att använda för att pröva och se om den håller och fungerar för detta tillfälle. Jag menar inte att raljera, jag menar att i vilken form av kunskap som jag än ger mig in i är processen likartad och det är till sist jag själv som måste se vad den förde med sig den här gången. Jag anser att jag gör vad jag kan även när jag väljer att använda regler som att tolka en teori. Tränandet i improvisation är att bli bättre på att följa med, möta och svara på oförutsagda situationer. Det är genom min konst som jag synliggör teorin.

Vad jag tror att frågan bottnar i är att under framställningen så uppfattade publiken dansen och talet som olika uttryck med olika kraft och betydelse. Vilket de också är och i förhållande till publikens tidigare vana och erfarenhet av dessa uttryck upplever och uppfattar var och en i publiken presentationen olika. Det är

---

[12] Bengt Molander, ”Improvisation och kunskap”, i Magne Dybvig m.fl. (red.), *I et filosofisk terreng. Festskrift til Sverre Sløgedal* (Trondheim: Filosofisk Institutts publikasjonsserie nr 34, 2000), s. 4.

därför det är så viktigt att tid för reflektion finns så olika uppfattningar blir synliggjorda och för att lärande ska kunna äga rum. Min medaktör fick också en fråga efter vår framställning: Om han uppfattade att han hade lärt sig något mer som han inte hade tidigare hade tänkt på i sin text genom vårt arbete? Hans svar var att synliggörandet av texten med hjälp av de olika multimodala uttrycken som form, ljud och rörelser, blev att han kände sig mer förtrogen med det han hade skrivit. En annan reaktion från publiken var att för henne var framställningen en upplevelse att få se Deweys teorier och på så sätt få en mer fördjupad förståelse till texten. Hon, menar jag, har absolut genomgått en estetisk lärprocess, förstärkningen av orden via det kroppsliga och sinnliga visar på hur något bekant visar sig obekant:

> I detta möte upptäcks i det redan kända, i det redan tänkta och sagda, det som *inte* blev känt, tänkt och sagt. Möjligheten att främmandegöra de egna tankekategorierna, den egna dimensionen eller horisonten i mötet med det främmande, utgör samtidigt en möjlighet till självförvandling.[13]

Jag tycker mig förstå att resten av publiken också påverkades av det vi framförde och som jag hoppas gav något slags avtryck och minne som kan bli till en ny förståelse. Förutsättning för att ny förståelse ska ske är dock att var och en måste ta ansvar att minnas, tänka över händelsen och reflektera över den. Något som alltid måste ske för att lärandet ska bli tydliggjort. En vilja att förstå, få kunskap om något sker i mötet med det andra, det bekanta och det obekanta.

Tillbaka till mötet med studenterna

Jag möter främst unga vuxna och vuxna studenter som ska bli lärare inom skola, förskola eller fritidshem. Jag försöker visa dem möjligheten till kunskap och förståelse av rörelsen och dansens inneboende kvaliteter och förtydliga hur kroppen och dess rörel-

[13] Schuback, ”Lovtal till intet”, s. 155-156.

ser rymmer flera möjligheter till undersökning och tolkning av den värld vi upplever och förstår; hur vi kan ställa olika frågor och även hitta en del av svaren i det estetiska uttrycket om vi är villiga att ta risken att göra något som kanske inte alltid känns så bekvämt och vant. Allt lärande är ett slags risktagande, modet att våga sig ut på okänd mark och vara nyfiken inför det andra, det ovana, det nya. Tyvärr är ovanan att utsätta sig för den egna kroppens begränsningar något som kan få studenterna att ge upp redan på startlinjen. Det är därför som jag försöker att så snabbt som möjligt tydliggöra att alla rörelser är en tillgång i det som ska undersökas. Studenterna bär ofta med sig en bild av dans som en elitistisk konstform som måste se ut på ett visst sätt för att anses bra och intressant. I och för sig tror jag att det inte bara är dans som har detta problem utan att det är ett generellt problem när det gäller att utsätta sig för konstnärliga uttryck i en lärprocess. Intresset är ofta fokuserat på hur det ser ut, om produkten, slutresultatet, är bra, snyggt och tilltalande. Det är därför som jag också föredrar improvisatoriska övningar eftersom då kan jag övertyga och entusiasmera studenterna för själva processen snarare än slutprodukten. När vi väl kommer till ett avslut, vilket vi självfallet också gör, så är det ändå det resultat som visar sig just i den här stunden som är målet. Det är ofta snabba processer så slutresultatets utseende blir på så sätt mindre viktigt. Det är att ge sig hän och försöka göra något som är det viktigaste, annars kan inte upplevelsen av det estetiska infinna sig och processen stannar i en rutinartad händelse som snart är bortglömd.

I lärprocessen finns också inslag av kreativitet. Kreativitet för mig är inspiration, intresse, uppmärksamhet, fantasi och viljan att nå ett mål, med andra ord liknande egenskaper som dem vi finner i estetiska uttrycksformer. I kreativa processer finns också improvisatoriska situationer, det vill säga tillfällen som inte kan förutsägas. En lärandesituation med tydliga inslag av improvisation handlar därför om att kunna möta studenterna i det oförutsägbara. Jag har bara kontroll över min presentation av det som

ska undersökas men jag har inte kontroll över vilka svar jag kommer att få. Molander skriver: ”Improvisation rör just det som man inte kan förutsäga. Det handlar inte om att kontrollera och behärska utan svara och möta situationer och personer.”[14]

Min utmaning är att jobba vidare och utveckla studenternas förståelse och kunskap i hur den improviserade rörelsen och dansen kan vara en lärprocess bland andra, hur den estetiska uttrycksformen kan vara en av flera former för att erfara och förstå kunskap. Min utmaning är också på vilket sätt som jag kan skapa bättre lärandesituationer där den estetiska uttrycksformen kan fördjupas och förklaras så att de estetiska lärprocesserna i sin tur utvecklas och blir tydligare för studenterna. Jag själv har en lång erfarenhet av den improviserade dansen och rörelsen. Efter alla år av analys i dansens form, kvaliteter och möjligheter är det inte alls svårt att tro att improvisation är mycket bra som estetisk lärprocess. Ofta möter jag dock studenter som är ovana vid dans och rörelse vilket ibland kan hämma dem att ge sig hän att möta det oförutsedda. Utmaningen blir då hur jag kan förtydliga och utveckla de didaktiska verktygen för att ge dem en upplevelse av både häpnad och kunskap. För mig är det att arbeta vidare med att undersöka och förtydliga intets indicier: *inflytande*, *inspiration* och *improvisation* för att visa på hur estetiska lärprocesser är en konst att förstå.

[14] Molander, ”Improvisation och kunskap”, s. 2.

Dansa Barnkonventionen!

Maria Nordlöw

När Christina dansat sin egen version av den artikel ur Barnkonventionen hon valt, avslutar hon med att bli kvar stilla i sin sista skulpturala form. Musiken stängs av. Det blir alldeles tyst några sekunder. Så bryter jublet ut, vi som är publiken sitter på golvet och skriker rakt ut och applåderar. Plötsligt är en av artiklarna, den som handlar om att ”Ingen får göra dig illa”, inte bara ord längre, den betyder någonting viktigt för Christina. Det gör att den känns extra angelägen också för oss som tittar. Den innehåller många nyanser av Christinas egen erfarenhet och hennes egna tankar. Vi har fått ta del av dem. Innan har vi tillsammans dansat och lekt med flera koreografiska redskap. Så har Cristina byggt ett eget solo. Hon började sin dans lite trevande med sänkt huvud och hukande rygg, försiktigt tassande steg framåt. Hela kroppen pantermjuk, axlarna roterar, så rycker hon till och tvärstannar, tittar upp med stora uppspärrade ögon, faller blixtsnabbt ner till golvet, ser panikslagen ut och smyger snabbt baklänges på alla fyra, med blicken fokuserad på något framför sig. Smygandet blir till ett snabbt springande på två ben – över hela rummet, som en snabb vind som övergår till ett kraftfullt rytmisk stackato i hela kroppen på stället, kastande slag med armar och huvudet som långsamt veknar till ett mjuk vaggande med

djupa andetag, så smälter hela hon ner till golvet, ser livlöst tung ut, är stilla ett ögonblick, roterar kroppen i en totalrörelse, ett fragment av en pantermjuk tassrörelse igen och så fastnar Christina till sist i en mycket vriden position, där hon tittar rakt på oss, med en öppen frågande blick.

Vi har mött en personligt formulerad gestaltning. Den är både vacker och smärtsam. Vi är berörda. Vi är tagna av det vi just sett. En paragraftext har fått liv.

Ett uppdrag

Är det möjligt att samtidigt som vi skapar i dans, och utforskar dansens redskap, lära känna artiklarna i FN:s Barnkonvention? Kan vi dessutom lyckas omtolka delar av dem till personliga förhållningssätt och ställningstaganden? Kan dansen vara en väg till ökad empati och intellektuell medvetenhet? Min tanke när vi närmar oss innehållet i Barnkonventionen är att översätta dem till vår egen vardag och verklighet. Idén är att bearbeta artiklarna i Barnkonventionen med egna erfarenheter och göra dem till våra egna genom att dansa dem. Min övertygelse är att vi genom att hitta en lekfull, personlig tilltalston lättare kan ta till oss dokumentet om mänskliga rättigheter. Mitt uppdrag är att fortbilda pedagoger inom kulturskolan, i detta sammanhang företrädesvis inom dans. De i sin tur ska gå ut i olika åldersgrupper från förskola till gymnasieskola för att via estetiska ämnen informera om artiklarna i Barnkonventionen. Inspirationen kommer från ett utbildningsprojekt i Senegal där man framgångsrikt använt bild, musik, teater och dans för att sprida kunskap om FN:s mänskliga rättigheter. Det projektet ledde till en demokratiseringsutveckling i tusentals byar, där man bland annat beslöt att upphöra med både barnäktenskap och omskärelse av små flickebarn. Våra förhållanden i Sverige är annorlunda, så nu blir vår uppgift att pröva om detta att använda ämnet dans är en möjlig väg för att

sprida information och själva pröva vår mening om grundläggande mänskliga rättigheter.

Min ingång är att jag under många år har undervisat i dansimprovisation med alla åldrar. Jag utbildar lärare i hur vi kan använda dansen som ett sätt att lära nya saker. Jag har också sett att vi kan utveckla dansen som konstform och vidga dansens formspråk med hjälp av impulser från andra kunskapsområden. På vägen lär vi känna oss själva bättre när vi behandlar etiska dilemman i en gemensam process.

En lekfull plats

Att hitta lusten till skapandet förutsätter en trygg miljö. Att leka är ett sätt att släppa prestige och rädsla, förhoppningsvis få skratta tillsammans och våga pröva nytt. I lekens form kan vi lättare nå det lustfyllda, idérika och det allvarliga, på så sätt kan vi vända och vrida på orden och innehållet i artiklarna så att de blir angelägna. Genom ett lekfullt förhållningssätt skapar vi ett klimat där alla känner sig accepterade och respekterade. Vi formar ett rum, en plats och en tid för koncentration och närvaro, där vi kan ägna oss åt ett utforskande och skapande. För att kunna skapa fred krävs många idéer och många kreativa lösningar. Vi behöver hitta en öppen inställning, ett sätt att säga: ”Ja, vi prövar!” Då kan vi inte ödsla tid på att känna oss osäkra eller hotade och behöva gå i försvar. I en atmosfär där vi vågar pröva nya saker, nya sätt att kommunicera och uttrycka oss, där vi vågar ta risker utan rädsla att göra bort sig. När vi känner oss nöjda med oss själva kan vi lättare ta in ny information, i stället för att använda energi och tid på att positionera oss. Så leken är ett sätt att tillsammans uppleva och skapa nytt. Samtidigt skapar vi ny kunskap.

> Utan leken är inlärning och utveckling är omöjliga. Leken är den rot från vilken äkta konst härleds: den är det råmaterial som konstnärer kanaliserar och ordnar med allt det kunnande och

> den teknik de besitter. (---) Leken som fri improvisation skärper vår förmåga att hantera en föränderlig värld.[1]

Stephen Nachmanovitch talar i sin bok om att få kontakt med och stärka sin skapande förmåga. Som flöjtist och improvisatörsmusiker vill han ”sprida kännedom om den kunskap och glädje, det ansvar och den ro som följer med en till fullo utnyttjad mänsklig fantasi”. I leken har vi lättare att vara i nuet och många hinder försvinner, både hinder inom oss själva och mellan varandra. Utan hinder har vi lättare att lära nytt och att skapa. Leken bejakar förnyelse och nya tolkningar. I lekens form kan vi ifrågasätta hierarkiska ordningar och kan sätta samman saker på nya sätt. Så vi börjar i leken.

Dansens redskap

De konstnärliga verktygen ligger nära leken och lekens redskap. Från leken kan vi stegvis närma oss ett konstnärligt experimenterande. I en fartfylld kull-lek prövar vi de dansanta inslagen, i ett konstnärligt utforskande där vi inte är rädda för att misslyckas.

> I leken måste vi följa lekens regler. (…) Gör vi inte det fungerar inte leken, den stannar upp, blir ointressant eller i värsta fall övergår i konflikt. Reglerna blir en överenskommelse, en kod för att kunna leka tillsammans. Detsamma gäller ett konstnärligt improviserande. Vi behöver gemensamma regler eller överenskommelser för att komma igång och smala ramar för att kunna överskåda de möjligheter och det material som vi kan använda.[2]

De smala ramarna gör att vi inte känner oss bortgjorda och att vi vet vad vi för tillfället ska undersöka. Då blir det lättare att skapa och hitta nytt material.

---

[1] Stephen Nachmanovitch, *Spela fritt. Improvisation i liv och konst* (Göteborg: Bo Ejeby förlag, 2010), s. 47, 49.

[2] Anna-Carin Ahl, Annika Falthin & Maria Nordlöw, *I rummet mellan lek och konst* (Stockholm: SMI, 2007), s. 7.

Alla rörelser utförs av en kropp i ett rum, tar en viss tid och har en viss rytm och den sker med en viss grad av spänning. En förståelse och medvetenhet om dansens byggstenar, dansens element, kan hjälpa oss att forma våra rörelser med större känslighet och medvetenhet och ger oss möjligheter att utforska dansen dit vi vill. Utifrån enkla övningar som medvetandegör var och när och hur vi rör oss, kan vi sedan utveckla spontana rörelser till hela danskompositioner och erövra en hel språkvärld i dans. Kroppsmedvetenhet når vi när vi utforskar kroppens rörelsemöjligheter. På hur många olika sätt kan jag röra mig? Formen min kropp har i rörelse och stillhet ger olika uttryck. Skillnaden mellan när jag rör mig och inte, stillheten kan vara aktiv med en uppdämd energi som väntar på att när som helst bryta fram. I detta spännande ”nu” finns en ofta en stark närvarokänsla. Som ett spädbarn som väntar på när nästa plötsliga ”tittut” ska dyka upp. Koreografen Birgit Åkesson lär ha sagt att ”kroppen sjunger” i stillheten. Den stora kontrasten mellan rörelse och stillhet som både blir en övning i uppmärksamhet och lyssnande. Det ger en konstnärlig och existentiell dimension till den kropp som är jag. Här kan dansen börja. I alla olika slags stilar, genrer och i olika formspråk. Övningar kan styras av en ledare som ger signal till rörelse eller stillhet. Eller så utförs övningen mer demokratiskt, utan ledare, där alla i gruppen börjar röra sig exakt samtidigt om någon rör sig eller att vi alla blir stilla precis samtidigt som någon, vem som helst stannar. En övning som kräver total koncentration och uppmärksamhet. Detta kan sedan utvecklas vidare på olika sätt med kontrasterande rörelser i tid, nivå, volym, kraft eller flöde och så vidare. Denna enkla övning kan vara grunden för avancerade och komplexa improvisationer. Det rörelsematerial vi får kan sedan återigen utvecklas åt alla möjliga håll, fördjupas och bli till hela dansföreställningar.

Målet här och nu är att hitta en självkänsla i vars och ens rörelsespråk och ge en vidgad vokabulär, en vokabulär som ger fler nyanser och dimensioner åt vårt uttryck med en ökad ly-

hördhet för kroppens och rörelsens uttryck. Synonymer och kontraster gör att språket breddas, och i och med detta breddas också vår förståelse av att vara människa. Ett kroppens språk som dessutom ger många sociala bonusar, allteftersom vi prövar att röra oss tillsammans på många olika sätt. I en lyhördhet för den egna kroppens uttryck, och för andra människors agerande. Vi samspelar och samarbetar ofta på ett intuitivt sätt, vi känner med de personer vi rör oss tillsammans med. Det gör att vi kan spegla varandra, härma och svara på andra personers impulser och rörelser nästan exakt samtidigt.

Anna Halprin, 92 år är fortfarande aktiv inom dans både som koreograf och pedagog, har under snart ett helt sekel utvecklat dansen som ett medvetet personligt och kollektivt språk. Hon säger att hon i början av sitt liv levde för att dansa, men numera dansar för att leva:

> Alla rörelser är relaterade till känslor och kommunikation. När känsla och medvetenhet är med i en rörelse blir det dans![3]

När dansen får bli en kanal för vad vi känner och upplever, vidgar vi funktionen av vad vår egen kropp och de andras kroppar kan användas till. Vi kommunicerar utan ord, och ibland blir budskapet tydligare så.

När vi prövar nya rörelsekvaliteter upplever vi olika känslor och stämningar. Om vi dessutom prövar dansen till olika slags musik blir det en lek med olika genrer. Det innebär också impulser från olika kulturer och tidsepokers dans. Jag utvecklar min egen kropps möjligheter till uttryck. Att öka medvetenheten i rörelsen genom att träna på att fokusera på vad jag uttrycker ger koncentration. Vi lär oss av varandra om våra gemensamma kroppars möjlighet till kommunikation. Vi hittar nya möjligheter att uttrycka oss, ett språk som både är konkret, dynamiskt och poetiskt. Vi kan dela detta med varandra. Det skapar medkänsla och samhörighet. Vårt danssspråk kan innehålla allt från

[3] Anna Halprin, samtal med författaren, juni 2011.

galen humor till spröda sårbara delar. Med ett inre öga iakttar vi den egna kroppen, känner andning, puls, grad av spänning, kroppens form och en kinestetisk närvaro. Med ett yttre öga iakttar vi rummet omkring oss upplever oss själva tillsammans med de andra deltagarna. Det sker ett möte. Vi blir väldigt tydligt varse oss själva och de andra personerna. Vi är lika mycket hos oss själva som hos de andra. En slags kroppslig empati.

> Jag blev intresserad av relationen mellan rörelse och känsla, och sedan sambandet mellan rörelse, känsla och föreställningsförmåga.[4]

Anna Halprin menar att dansen som konstform bär på ett trauma, av tradition är dansvärlden rädd för känslor. Men för att kunna kommunicera med hjälp av kroppen behöver vi förhålla oss till både innehåll och form. Med kroppen som instrument kan vi gestalta allt som vi kan tänka oss. Att föreställa sig saker, att dansa det vi skulle vilja vara eller ha, att gestalta det som kanske skulle kunna vara möjligt. Det blir en önskan, en dröm. Som en fantasirik, utopisk lek, en högt uppställd vision, eller en tydlig mental målbild. Vår dans kan vara konkret, nästan mimiskt tydlig, men vi vrider och vänder gärna på rörelsematerialet så att det blir mer poetiskt, abstrakt och inte längre illustrerar något annat utan får sin egen unika form.

Dans med mening

Kan vi blanda elever på olika nivå och inom olika genrer, både amatörer, nybörjare och proffs i en danslektion som känns både meningsfull och konstnärligt intressant? Ja, jag menar att det går att forma danslektioner så att vi kan få med både teknisk träning, improvisation och komposition. Genom att bygga lektionen på korta dansfraser som kan utvecklas och fogas ihop på olika sätt, där hela kroppen blir uppvärmd, gruppen samarbetar och alla

[4] Anna Halprin, *Moving Towards Life. Five Decades of Transformational Dance* (Middletown: Wesleyan, 1995), s. 195.

tar ansvar för att dansmaterialet utvecklas och att vi får en konstnärlig produkt under lektionen, ett poetiskt språk i kroppslig gestaltning. Vi börjar med att bygga ett rörelsematerial som blir ett landskap i rummet att vistas i. Vi målar i rörelse över hela rummet med breda penslar, stort, grovmotoriskt, vi tänker mer i material och skeende än i små stegkombinationer och ängsliga detaljer. I detta landskap av rörelser, en miljö att placera och att lägga nya delar i solon, duos, harmoniserande eller kontrasterande dansmaterial i utifrån poem, all slags konst, personliga eller aktuella ämnen från andra kunskapsområden. Vi kan alla lägga till eller dra ifrån, allt efter egna initiativ och behov. På så sätt har vi undanröjt ett hierarkiskt uppbyggt klassrum. Läraren tar initiativ men behöver inte behålla initiativet hela tiden. Det finns inte något rätt eller fel. Allt är rätt. Lärandet sker ihop med skapandet, vi upplever, utforskar, prövar. Samtidigt som vi tränar kroppen. Jerome Bruner skriver: ”Berättelsens delar och helhet måste fogas samman så att de får ett ’gemensamt liv’”.[5]

Så är delarna beroende av varandra för att skapa mening eller förbli meningslösa. När vi själva får vara med och foga samman kan vi se helheten. Samarbetet får vi på köpet. Koreograferandet sker i improviserandet. Egna fraser i olika mönster och med var och ens personliga kroppsspråk och uttryck. Stycken sätts samman med varandra. De gemensamma kompositionerna ihopsatta av våra små dansfraser blir helheter som kan bestå av både likheter och kontraster. De koreografier vi gör är omöjliga för en enskild person att tänka ut. De blir så mångfacetterade och rika. Ofta fylls vi av bubblande skratt under dansandet. Vi uppgår i ett flow och blir ofta förvånade över att det ser så fint ut. Dansandet är ett levande rörelsematerial, ett språk, ett formspråk, en dialekt som vi tränger in i och gör till vårt eget. Vi lär av oss själva, av varandra av läraren. Rörelserna får växa till egna skeenden.

---

[5] Jerome Bruner, *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*, övers. Sten Andersson (Göteborg: Daidalos, 1996), s. 165.

Uppgifter att lösa

Att få en begränsad uppgift att utföra, ett problem att lösa i fysisk form, om det så bara är att jaga och försöka få fatt i någon, det kan ge tillräcklig motivation för att vilja röra sig. Från den enkla handlingen kan vi börja pröva vilka olika möjligheter vi har att röra våra kroppar i rummet. Så alla får en någorlunda konkret uppgift att lösa, till exempel att bara röra sig i raka former, runda en annan person, eller låta en kroppsdel leda hela kroppen i ett flöde, i en totalrörelse. Uppgiftslösandet gör det lättare att gå in i dansen och glömma sig själv en stund, utan ett alltför självkritiskt öga. Vi vågar bli ett med dansen. Vi dansar inifrån och ut. Så har dansen börjat utvecklas och kan spinna vidare åt alla möjliga håll. För egen del är jag övertygad om att skönheten ligger i att alla är totalt närvarande i sina kroppar, ”härvarande” i rummet och fokuserade på att lösa uppgifter. Min uppgift som lärare är ibland att vara motor, att se till att allt fortsätter, att elda med nytt bränsle med min röst mitt i dansandet. ”Ja, lyft, segla, vrid, vänd, tvärbromsa, ja, ja, ja … singla, singla, smält, sjunk, sträck.” Tills allt fortsätter utan stopp, utan tvekan, utan osäkerhet. De flesta av oss är nog inte vana att låta flödet fortsätta, vi tror att det blir pinsamt om stunden varar länge. Det är viktigt att rörelsen får pågå, att dansen får sätta sig i kroppen. Det ger oss en chans att komma in i materialet och därifrån utveckla nya rörelser. Det väcker kroppens eget skapande, där vi inte bara ”tänker” ut vad som ska komma härnäst. Tillit till att kroppen hittar nya rörelser, tillit till att dansen fortsätter, länge. För glädjens skull, för upplevelsen, för upptäckterna som vi annars går miste om.

> Varje ämne kan läras ut till vilket barn eller vuxen som helst vid vilken ålder som helst bara det görs på ett ärligt sätt. (…) Kunskapsfält är skapande, inte i givna, och de kan konstrueras på ett enkelt eller komplext sätt. [6]

[6] Bruner, *Kulturens väv,* s. 145.

Tolkning och omformulerande, skapande och återskapande är en kreativ process som gör kunskapen till min egen. Kunskapen ligger inte fast någonstans, en sanning som vi behöver lära in. Att kunna skapa är en del av att nå insikter och ny kunskap. Vi blir intresserade av hur saker hänger ihop och vi upplever mening, delaktighet och sammanhang.

Om artiklarna

Vad är då Barnkonventionen? På Unicefs hemsida kan man läsa:

> Barnkonventionen gäller alla barn och ungdomar i hela världen. Med barn avses varje människa under 18 år, om inte barnet blir myndigt tidigare enligt den lag som gäller barnet. (---)
>
> FN:s konvention om barnets rättigheter, även kallad barnkonventionen, är ett rättsligt bindande dokument som innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn. Dess bestämmelser formar en syn på barn som individer med egna, självständiga rättigheter. Barnkonventionen är uppdelad i 54 artiklar varav 41 artiklar är s.k. sakartiklar som fastställer rättigheter för barn. Enligt barnkonventionen har alla barn medborgerliga, politiska, ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter. Barnkonventionen bygger på följande fyra grundläggande och vägledande principer:
>
> - Principen om icke-diskriminering, att alla barn har samma rättigheter
> - Principen om barnets bästa som ska beaktas vid alla beslut som rör barn
> - Principen om rätten till liv och utveckling
> - Principen om respekt för barnets åsikter och att alla barn har rätt att uttrycka sin mening.[7]

När vi presenterar artiklarna börjar vi med att förenkla dem:

- Alla barn och ungdomar är lika mycket värda.
- Du har rätt att må bra och känna dig trygg.

[7] Unicef, ”Frågor och svar om barnkonventionen”, http://unicef.se/barnkonventionen/fragor-och-svar (2012-03-28).

- Ingen får göra dig illa.
- Du har rätt att få vara med din familj.
- Du har rätt att vara med och bestämma.
- Du har rätt till kunskap och information.
- Du har rätt att vara den du är.
- Du har rätt till utbildning.
- Du har rätt till lek, fritid, kultur och vila.

Det blir ord att vrida och vända på. Vi undersöker artiklarna genom att ropa dem, viska dem, säga dem ett och ett, para ihop dem på nya sätt, rita dem, skriva ned dem i olika färger, ringa in dem etcetera, etcetera. Beroende på vilken av artiklarna vi arbetar med kan vi samtala om och gestalta orden: trygghet, familj, omsorg, hälsa, lek, utveckling, fritid, kultur, vila, lika värde, skydd, utbildning, identitet, inflytande, information. Efter att tag kommer förslag på flera nya ord och begrepp: självkänsla, mod, ärlighet, solidaritet, jämställdhet, sinnesträning, medvetenhet, ställa upp, vara den man är. Vid en fråga i en barngrupp om vad Barnkonventionen handlar om svarade en pojke: ”Det handlar om att vara juste”.

Dansa en artikel

Så får alla välja en av de förenklade artiklarna och översätta den på ett personligt sätt. Skriva ned den eller rita den på ett papper. Vi tolkar och formulerar om meningarna till egna påståenden eller önskningar. Så leker vi med dem, i rörelse, vi gestaltar dem, omformulerar dem igen till nya kombinationer, med hjälp av de koreografiska verktyg vi prövat på. När meningarna fått en form i dans leker vi med dansen genom att förstora, förminska, rytmisera, ändra rummets dimensioner och förutsättningar som nivåer, golvmönster och spring, kast, fall tills meningen fått ett uttryck, ett innehåll, en poetisk form. På bara några minuter har var och en komponerat en dansfras. Danserna blir starka uttryck för den vi är. Som bomärken av vår egen identitet stämplade, och hoppande i luften. Eller som en namnteckning som bär vårt eget

ställningstagande, vår identitet, vår åsikt och vilja. Alla dansar. Alla skapar sin egen solodans. Så visar vi varandra våra kompositioner.

> Genom en visuell form får åskådaren kontakt med den både den känslomässiga och intellektuella erfarenhet som dansarens kropp förmedlar. Att komponera är att gestalta något som är prövat och uttänkt.[8]

När vi tittar på kompositionerna är det som att vi får presenter av varandra, gåvor i form av personliga gestaltningar. Den styrka och sårbarhet vi visar och delar med oss av till de andra i gruppen brukar väcka respekt och samförstånd. Även när någon uttrycker något annorlunda eller udda, lite ovanliga stycken och visar nya sidor som känns främmande brukar stämningen av förundran och respektfullhet finnas kvar. Vi berättar vad vi sett. Vi ger varandra feedback. Vi har sett något med ett dubbelt syfte i form av både uttryck och kommunikation. Vi har fått ta del av en personlig tolkning av någon artikel om mänskliga rättigheter. Gestaltningen kan vara episk och mimiskt tydlig eller helt abstrakt.

Därefter kommer nästa uppgift. Nu sätter vi samman dessa små dansstycken, bestående av två eller tre personers fraser till gemensamma kompositioner. Vi blandar våra egna solon, vårt eget dansmaterial med varandra med en viss försiktighet för att inte trampa på de andras rörelsematerial och egna ställningstaganden, med full fart låter vi kompositionsstyckena mötas, blandas och krocka med varandra. Det uppstår nya meningar, nya undertexter, nya påståenden och ”sanningar”. När jag lyssnar till hur eleverna sätter samman och komponerar sina koreografier hör jag skratt och entusiastiskt prat i ivrigt samarbete. När alla experimenterat fram nya gestaltningar, visar vi upp för varandra igen. Nya danser, med nya påståenden kommer fram, nya dimensioner av mänskliga rättigheter. Återigen med ett generöst

---

[8] Margret N. D’Houbler, ”Preface”, i *Dance. A Creative Art Experience* (Madison: The University of Wisconsin Press, 1983), s. 135.

mottagande från publiken. Nästa steg kan vara att vi klipper och klistrar i våra alster. Vi kan dansa upp våra gestaltningar igen och möta oväntade kontraster i form av varandras fraser till nya andra uttryck. Vi blandar in andra konstarter eller impulser från andra kunskapsområden. Vi prövar att läsa något ur dagens tidning, lägga till en annorlunda slumpvald musik eller högt läsa en saga eller myt.

När vi återigen ser danskompositionen med detta nya som krockar med kompositionen vaknar vi till som om texten får en ny innebörd. Det som ofta sker är att vi förstår på ett mer empatiskt sätt vad en miljökatastrof eller en trafikolycka kan innebära. En konstnärlig förändring som ger en intellektuell ny insikt. Ett motstånd eller en paradox som ger ny kunskap. En ny syn på att vara människa? Orden vi mött i artiklarna som att ”ingen får göra dig illa”, eller ”du har rätt att må bra och känna dig trygg”, blir större och innebörden blir klarare. Att det skaver lite och gnisslar i formspråk och musikalitet gör att vi når fram till de dilemman och de risktaganden det innebär att använda en estetisk lärprocess för att nå ny kunskap. Empatin får vi på vägen.

Om estetiska lärprocesser – när orden inte är nog

Vi behöver inte göra åtskillnad mellan arbetslust och leklust. Vi behöver inte göra skillnad mellan det som upplevs som meningsfullt och det som är kunskap, och inte heller på olika åldersgrupper. Med estetiska uttryck kan det finnas mer av leklust bland högre åldrar och mer av arbetslust till alla. De estetiska ämnena kan bli en del i arbetet, ett sätt att lära sig nya saker inom skilda områden i stället för att bara vara avkopplande stunder. Detta kan öka både motivationen och glädjen i skolan och i andra sammanhang. Att ta med hela sitt jag i lärandesituationer gör att kunskapen inte blir något påklistrat utan en del av oss själva, då äger vi också möjligheten att förankra nya insikter. Jan Thavenius framhåller:

> Till skillnad mot skolboksvetande släpper konsten fram det osäkra, ofärdiga och mångtydiga i våra kunskaper. Konsten har plats för känslor och stämningar, det personliga och det subjektiva, för konflikter och dilemman. Konsten berättar gärna konkret och sinnligt och visar i stället för att argumentera frågar hellre än ger bestämda svar. Konsten drar uppmärksamheten till sin egen form och experimenterar hela tiden med den.[9]

Om vi vill vara med om att ta ansvar för att barnkonventionens artiklar sprids och följs tror jag att det är viktigt att artiklarna får djup och kan spegla de nyanser och dilemman det innebär att vara människa. Jerome Bruner säger att gestaltningar och berättelser bygger på en idé om mänskliga möten. För att vi ska förstå varandra krävs berättelser, uttryck. Antaganden och förhoppningar om att vi kan förstå varandra. Att sätta samman formuleringar och att konstruera och tolka verkligheten genom olika gestaltningar gör att vi ser med nya ögon på något. Vi kan se någons version av en liten bit av livet, och av den lilla biten kan vi lära oss tänka på ett nytt sätt. Att lära sig olika språk, att kunna använda olika uttryck, både verbala, skriftliga och estetiska gör att vi kan kommunicera på olika sätt. Att kunna olika ”språk” gör att vi kan samtala på olika sätt. Kanske kan en bild, en sång eller en dans på ett tydligare sätt förklara det jag just nu, vill berätta för dig. I svåra stunder kan det kännas som om orden tar slut, där är det vanligt att vi använder och spontant tar till andra språk. Vid ceremonier har vi hjälp av toner, bilder, dans eller poesi. Vi formger riter och ceremonier med estetiska uttryck så att de får innebörd.

Jag hoppas och tror att när vi skapat vår egen tolkning av artiklarna efter att ha stött och blött dem på olika sätt, och visat upp våra gemensamma gestaltningar, börjar vi känna lite mer personligt ansvar, ett ansvar för vad jag själv gör och säger. När vi omtolkat artiklarna och släppt paragraftecknen och gjort ar-

---

[9] Jan Thavenius, ”Konstens arv”, i Lena Aulin-Gråhamn, Mats Persson & Jan Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004), s. 226.

tiklarna till våra, får vi en enklare och tydligare form. Den formen svarar tydligare på frågan: Vad handlar detta om egentligen? Det handlar om rätten att vara människa, att leva ett värdigt liv, eller helt enkelt om att ”vara juste” både mot sig själv och mot andra.

Att lära känna sig själv, kunna veta vad jag tycker om och behöver, gör att jag kan respektera mig själv, då har jag också lättare att lyssna och respektera andra. Vi vuxna behöver lyssna på vad barn och ungdomar förmedlar och svara på ett respektfullt sätt.

> När den vuxne hört och förstått vad som är barnets sinnestillstånd, behov, lust, olust, dröm, mål etc. Är det den vuxnes ansvar att involvera eller inkludera detta i deras gemensamma framtid i den utsträckning det är möjligt och försvarbart. Bara därigenom känner sig barnet taget på allvar. Vid de tillfällen när det är helt omöjligt för den vuxne att se hur barnets tillvaro kan inkluderas, kan han antingen fråga barnet eller konstatera att det tyvärr inte är möjligt. Också i denna situation kommer barnet att uppleva att det blir taget på allvar.[10]

Att härbärgera våra egna känslor och önskningar är lättare då någon lyssnat på mig och förstått. Att berätta om sig själv är enklare när jag fått möjlighet att träna på att uttrycka mig. Våra danser kan vara i vilken genre som helst, brutalt starkt, skirt och ömsint eller komiskt humoristiskt, alltid väldigt sant. Sant i bemärkelsen äkta och genuint. Och allvarligt. Jag tror att vi kommer närmare ett verkligt fredsarbete om vi vågar använda det personliga tilltalet och samtidigt arbetar med ett utvidgat språk. Dansens språk tar hela människan med sig som redskap i artikulerandet. Den kommunikationen kan nå djupare än när vi bara upprepar artiklarna som kan låta som floskler.

---

[10] Jesper Juul & Helle Jensen, *Relationskompetens i pedagogernas värld* (Stockholm: Runa, 2003), s. 84.

Kommunikation

Fredsarbete gynnas av att vi ökar människors förmåga att kommunicera, känna empati och finna fredliga lösningar på olika slags konflikter, både i stort och smått. Ofta startar konflikter på grund av otydlig kommunikation. När vi blir tydligare och mer nyanserade kan vi lättare förstå varandra. Att lära sig använda dansens språk kan ge större bredd och fler nyanser till vår kommunikation. Vi behöver inte tolka världen i ett *antingen eller* utan kan tänka *både och*. Vi kan ge samma artikel olika uttryck. En känsla kan uttryckas på olika sätt. Synonymer berikar och breddar språket, det ger flera möjligheter till förslag på tolkning. Du är rätt och jag är rätt. Det är ingen tävling.

Ibland startar konflikter för att vi inte vet vad vi känner och verkligen vill. Eller är det för att vi är ovana vid att säga vad vi vill? Vågar vi inte alltid uttrycka oss. I dansen har vi en möjlighet att träna på det, både att observera vad vi känner och att få pröva på att uttrycka olika slags känslor. Samtidigt som vi dansar olika former av dynamik kan vi utforska och uppleva olika typer av livskvaliteter. Det är ett sätt att lära sig språket i dans och rörelse.

Dans är ett uttryck där du kommunicerar med hela kroppen. Det handlar om demokrati, att alla får de verktyg de behöver för att uttrycka sig för att säga sin mening. Ibland säger meningar utan ord mer.

> Man måste säga vad man vill ha sen lyssna och se om man får det eller inte. Därefter får man förhålla sig till det.[11]

Vi visar upp våra danser för varandra. Jag bjuder på min formgivning med mig själv som instrument i ett angeläget ämne. Kan något göras mer personligt, och modigt? Jag visar dig en liten bit av världen och säger på så sätt vad jag vill ha. Du kan svara med din dans, eller på ett annat sätt med ett annat språk. Vi ser, känner och lyssnar. Vi kommunicerar.

---

[11] Jesper Juul citerad efter www.Family-Lab.se (2012-03-28).

Jag hoppas att vi under arbetets gång har nått djupare i empatisk förståelse. Det första steget är att kommunicera mig själv; hur upplever jag min kropp, mitt instrument, mig själv, just nu? Kan jag känna för mig själv med empati? Ett av målen är att lära känna oss själva lite mer, vi tar reda på vad vi tycker om och inte. I förlängningen innebär det att jag tar ansvar för mitt eget agerande och mina egna handlingar. Nästa steg är att lyssna och känna in vad andra känner. Barn har ett naturligt rörelsebehov, men vuxenvärlden hämmar ibland denna lust i förmån till verbalt uttryck eller både tystnad och stillhet. Att lära sig lyssna och kommunicera på många olika sätt gynnar olika slags personligheter.

> Att uttrycka sig spontant genom kroppslig aktivitet är lika naturligt för barn som att andas. (---) Dansens framtid som ett demokratiskt konstnärligt ämne, beror på hur vi utvecklar hela vårt utbildningssystem.[12]

Danspedagogen Margret N. D'Houbler insåg redan på 1930-talet hur dansen kunde användas för att utveckla människor. Hon skriver att vi behöver förstå oss själva som sinnliga, reagerande, föränderliga organismer. Med hjälp av dansen kan vi nå ökad kunskap och medvetenhet om vad vi känner och att hur det påverkar oss. Hon säger också att om alla barn under hela sin skolgång fick möjligheten att uppleva dans som en skapande konstform, i jämna steg med sin fysiska, mentala och emotionella utveckling, skulle barnet som vuxen leva ett rikare liv än vi någonsin kan föreställa oss.

Om barnkonventionens artiklar någon gång ska kunna följas fullt ut, behöver vi människor med kunskap, empati, fantasi och mod att agera. Vi behövs och vi behöver använda oss själva, hela vårt jag, både kropp, känsla och tanke. Min övertygelse är att dansen kan vara en väg.

---

[12] D'Houbler, *Dance*, s. x.

Danspedagogens yta

Där kunskap och konst överlappar varandra

Maria Pröckl

Vi gjorde det till en vana. Första dagen var det på mitt initiativ, men redan andra morgonen förde hon mig med beslutsam barnhand in i den rökelsedoftande svalkan i det lilla kapellet. Där satte vi oss på en bänk lite vid sidan av, för att inte störa den strida ström av människor som varje förmiddag tog vägen förbi sin madonna. I kapellets stillhet förde vi sedan viskande samtal om henne, varför hon grät och om vad människorna som kom till kapellet gjorde.

Varje morgon följde samma mönster under vår vistelse i Sanlucar de Barrameda. Först en promenad till marknaden för att äta frukost, därefter en sväng över det lilla torget och sedan direkt till kapellet som rymde en av Andalusiens många gråtande madonnor. Jag minns att jag vid ett tillfälle när vi talade om hennes våta kinder sade något om att det måste vara det värsta som kan hända en förälder; att ens barn dör. Min yngsta dotter tittade upp på den snidade träskulpturen föreställande jungfru Maria efter Jesu död och nickade allvarligt.

Senare samma sommar var vi på besök hos goda vänner som har en guldfiskdamm i sin trädgård. Efter en stunds lek upptäcktes en liten död fisk som låg vid kanten av dammen. Min dotter beklagade dödsfallet

> och tillade efter en eftertänksam paus: ”Vad den fiskens mamma ska bli ledsen”.

Estetiska lärprocesser är ett begrepp som tillhör många, används av många och tillämpas på många sätt. Att hävda tolkningsföreträde är inte avsikten med denna text. Den kommer att handla om en danspedagogs perspektiv på estetiska lärprocesser varför jag vill inleda med vad jag uppfattar som ett exempel på en estetisk lärprocess som inte faller inom dansens ram. Jag vill på detta sätt gestalta min tolkning av vad estetiska lärprocesser är. Att jag tycker att min berättelse visar på en estetisk lärprocess har tre skäl. För det första finns en process där arbetet med *formen* – i detta fall utforskandet av formen – leder till fördjupad förståelse av *innehållet*. För det andra finns ett *känslomässigt engagemang* och för det tredje finns en *reflektion*. För mig står estetiska lärprocesser på dessa tre ben.

Bakgrund

Jag har sedan slutet på åttiotalet då jag avslutade mina studier på Danshögskolan i Stockholm arbetat inom dansens praktiker som dansare och pedagog. Dans, och då särskilt flamenco, är mitt kunskapsområde och har varit min bas hela mitt vuxna liv. Eftersom jag i drygt tio år arbetade med att utbilda danspedagoger på Danshögskolan så har jag ägnat mycket tid åt att fundera över vad danspedagoger behöver kunna innan de ger sig ut i yrkeslivet. Sedan jag började studera den praktiska kunskapens teori – först vid Södertörns högskola och senare vid Universitetet i Nordland – har jag ägnat mycket tankar åt vad en yrkesskicklig danspedagog faktiskt kan.

En god vän till mig, tillika rytmikpedagog och masterstudent på Centrum för praktisk kunskap på Universitetet i Nordland, skrev under våren 2011 en essä: ”Bäret på bakelsen eller jästen i

degen? Tankar om musikens väsen och värde".[1] Precis som undertiteln säger handlar denna fältstudiebaserade essä om musikens värde, särskilt i förskolan och skolan. Jag lånar frasen för jag tycker att frågan i titeln är så otroligt träffande för hela estetiska lärprocessdiskursen. Vad konsten ska vara i skolan och för vem, gestaltas så tydligt i denna finurliga formulering. När talar vi om konsten för konstens egen skull i skolan? Gör vi det så sällan bara för att vi anser det förmätet att tala om konst i samband med barn, eller för den delen vuxna som inte är professionella konstnärer, eller har det andra skäl? Varför används inte de konstnärliga processerna till att gestalta och förstå det som inte kan gestaltas och förstås på annat sätt? Hur kan det komma sig att "jäst"-tänkandet fortfarande inte är mer synligt när i stort sett varenda danspedagogstudent och yrkesverksam danspedagog jag mött värjer sig från att vara bäret på bakelsen? Varför tippar vågskålen ändå över åt det hållet så ofta som det faktiskt gör?

Att använda estetiska lärprocesser som metod för att människor ska lära sig något är som jag ser det en ideologisk önskan att ge hela människan – kropp och själ – förutsättningar att ingå i lärprocessen. Målet är att ge varaktig kunskap. Men vad är kunskap? De centra för praktisk kunskap vid Södertörns högskola i Stockholm och vid Universitetet i Nordland i Bodö där jag studerat vänder sig ofta till de aristoteliska kunskapsteorierna som ligger som ett fundament i den praktiska kunskapens teori för att förklara vad kunskap kan vara.

Att danspedagogens yrke är en praktisk och mellanmänsklig, alltså relationsbaserad, syssla är ett faktum. Delar av danspedagogens yrkeskunskaper är dessutom ofta *tysta*, det vill säga den typ av kunskaper som erövras genom erfarenheter och inte alltid kan förklaras formellt som teori eller modell. Även om tyst kunskap inte med lätthet går att överföra till någon annan genom verbalt språk är den inte stum. Den kan visas i praktisk handling eller via berättelser; exempel ur praktiken. Att studera praktisk

[1] Cecilia Hofsten, "Bäret på bakelsen eller jästen i degen? Tankar om musikens väsen och värde", Universitetet i Nordland 2011.

kunskap innebär således att beskriva och reflektera över sin egen yrkespraktik. Mina studier under senare år har alltså präglat min syn på kunskap; vad kunskap faktiskt är. Den aristoteliska kunskapsfilosofin framhåller att olika verksamheter leder fram till olika aspekter av kunskap.

Enligt filosofen Bengt Molander handlar kunskap om människors närvaro i verkligheten och om uppmärksamhet.

> Kunskap finns primärt endast i form av kunniga människor, inte i texter och böcker, inte heller i dataprogram. Kunskap finns heller inte i delar av människor – inte i medvetanden, inte i hjärnor. Kunniga människor är människor av kött och blod som kan ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter. Det handlar inte främst om kunskap om världen. Det handlar i stället om närvaro *i* världen, kunskap *i* världen.[2]

Aristoteles talar mig veterligen inte om uppmärksamhet eller närvaro, men han poängterar att det är viktigt att hålla riktningen i livet och att leva i samklang med sin omgivning för att ta sig fram mot det som enligt honom är meningen med livet: att vara lycklig. Människan har enligt Aristoteles möjlighet att hålla denna riktning med hjälp av ett antal dygder. Dygderna är av moralisk och/eller intellektuell karaktär och att *handla* i syfte att handlingarna ska leda till det goda; det vill säga *försöka* göra dygdiga överväganden, beslut och handlingar hjälper oss att *bli* dygdiga eller *dugliga* inom ett område. Att ”ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter” blir i min tolkning ett annat sätt att tala om samma sak. Riktningen måste finnas för att vi ska uppnå ett lyckligt liv som enligt Aristoteles är alltings mål. Molanders ord om att ”[k]unskap är det som leder vidare till det bästa för människan” är för mig en sammanfattning av Aristoteles formulering: ”Varje form av kunnighet och

[2] Bengt Molander, ”Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 239.

undersökning anses liksom allt handlande och väljande sträva till något gott."[3]

Molanders bild av att kunskap finns i människor av kött och blod ger ett slags holistisk bild. Jag tänker att Aristoteles å sin sida ville dela upp och sortera kunskap efter verksamhet för att synliggöra följande: även om det är *en* människa som är uppmärksam, kan och förstår *i* världen, så sker akterna att förstå och lära sig, att bli dygdig, på olika sätt i olika situationer just för att det finns olika aspekter av kunskap. Detta ser jag som ett argument för att lärprocesser måste kunna se olika ut och att det är en fördel om vägen till kunskap är slingrig, kuperad och intressant att färdas längsmed; att den engagerar både kropp och själ.

> I ena hörnet av det rektangulära rummet står en grupp ungdomar. Bara fötter, mjuka rörelsevänliga kläder. De väntar på sin tur, på att få dansa diagonalt över rummets blåa golv till den svängiga soulmusiken som strömmar ut ur högtalarna. Två och två ger de sig iväg. Sträcker ut armarna, förlänger stegen i mjuka svängar. Samlar och centrerar vikten som en förberedelse till piruetten, runt sedan vidare över golvet. I andra änden av salen står hon. Danspedagogen. Lätt framåtlutad med ryggen mot den gigantiska spegeln som täcker hela långväggen. Ansiktet öppet, blicken intensivt riktad mot eleverna. Koncentrerad. Hon verkar se allt. Ger stödord för att hjälpa till. Berömmer. Andas med sina elever i den rytm som är deras. Stöttar, sätter gränser, lyfter dem. Omfamnar deras försök och strävan med sin erfarenhet.

[3] Molander, "Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner", s. 246. Aristoteles, *Den nikomachiska etiken,* övers. Mårten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 20.

Form och innehåll

Ludwig Wittgenstein skrev i inledningen till *Tractatus* på 1920-talet följande rader: ”Vad som alls låter sig sägas, kan sägas klart; och vad man icke kan tala om, därom måste man tiga.”[4] Jag läste någonstans att han skrev det i förhållande till det problematiska i att förklara hur subjektet upplever världen och genom medvetandeakter ger mening åt världen, men ändå inte är del av världen. I Ray Monks biografi läser jag att han ville göra en distinktion mellan att *visa* och att *säga*. Alltså, betydelsen eller innebörden av något kanske inte kan sägas utan måste visas.[5]

Om jag ser mig om för att försöka få syn på mitt eget lärande fångas jag snabbt i funderingar över form och innehåll. Kan jag förstå något utan att undersöka både form och innehåll? Är inte lärprocessen i så måtto dialogisk? Alltid? Kunskapen i sig har väl också en form som i så fall påverkar och påverkas av innehållet? Eller är form och innehåll ett begrepp som bör vikas enbart för *det vi kan tala om*? Dansarens kunskaper i förhållande till dans som en verksamhet har jag studerat så länge att jag känner dem. Hur form och innehåll i relation till en filosofisk syn på kunskapen som sådan framträder för mig kan jag däremot knappast redogöra för. Men även om det är svårt att formulera tvivlar jag inte på dess existens. Kanske skulle det kunna *visas*; gestaltas i dans?

Känslomässigt engagemang

Inledningsvis skrev jag att estetiska lärprocesser ska rymma ett känslomässigt engagemang. Med det menar jag i första hand att lärandet ska upplevas som meningsfullt; så att lärprocessen blir meningsskapande. Upplevelsen av att det jag studerar är angeläget för mig behöver inte vara formulerad. Det räcker med *käns-*

---

[4] Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, övers. Anders Wedberg (Stockholm: Thales, 1992), s. 37.

[5] Ray Monk, *Ludwig Wittgenstein. Geniets plikt*, övers. Gustaf Gimdal & Rickard Gimdal (Göteborg: Daidalos, 1999).

lan av att ämnet har betydelse för mig. I detta påstående finns det som för mig är både styrkan och svagheten då estetiska lärprocesser diskuteras, eftersom jag under mina år som danslärare mött tankar att dans, och föralldel annan konst, så att säga ska ”hjälpa till” i skolan. Dansen ska pigga upp den traditionella undervisningen. Liksom bäret på bakelsen ska man göra något roligt (dansa) och på köpet lära sig något nyttigt (exempelvis matte). Visst kan man dansa för att lättare lära sig multiplikationstabellen. Det går fint. Det kanske till och med är en bra metod. Men eftersom dans är min praktik tycker jag mig ha belägg för att dans har mer att tillföra än att fungera som minneshjälp.

Men har dansandet någon verklig mening idag? Dansandet i sig? Många skulle kanske säga att dans befrämjar kondition, rörlighet, socialt samspel, koordination och motorik samt en mängd andra mätbara nyttigheter som dels är sanningsenliga och dels helt i enlighet med det som ses som viktigt i vår evidensfixerade tid. Alla dessa sammantagna ”nyttigheter” skulle också kunna ses som det som gör danspedagogernas yrkeskår legitim, varför också många danspedagoger ivrigt framhåller nyttan. Dans, och därmed de som undervisar i dans, behövs i samhället idag för att det är nyttigt att dansa. Men under mitt yrkesliv och i samtal med andra danspedagoger tycker jag mig ha fått belägg för min åsikt att danspedagogers verkliga drivkraft för att stanna i yrket inte har att göra med någon annans blick på eller värdering av vad dansen möjligen kan användas till. De beskriver snarare en omstörtande egen insikt att dans kan göra livet meningsfullt för den som dansar. Genom dans kan man bättre förstå vad det är att vara människa och få kraft att vilja gott. Att välja gott. Att vilja välja det som är det goda. Som en akt av kärlek.

Dans har helt säkert något att tillföra mattelektionerna, men jag tror att detta ”något” finns i en dimension som kanske inte är så konkret som den där multiplikationstabellen lärs in.

I samband med mina studier har jag i olika omgångar samtalat med och auskulterat hos danspedagogkollegor på Kulturama eftersom jag arbetar där. Kulturama är en skola med estetisk

inriktning inom dans, sång, musik, teater, bild och form från årskurs 4 till och med gymnasiet. Kulturama har också eftergymnasiala, yrkesförberedande utbildningar samt en stor kursverksamhet.

När jag auskulterade på dansklasserna på gymnasiet slogs jag av att danspedagogerna framträdde som så tydliga vuxna från första stund på lektionen. De fångade upp gruppen på ett tydligt, lugnt och vänligt sätt. De etablerade gentemot sina elever en förväntan på att de gemensamt skulle vara fokuserade och arbeta. Denna förväntan manifesterade sig ständigt i både tal och handling och fanns hos dem som ett stråk av någon slags kärvhet som lektionen vilade på. De visade för sina elever att dans är viktigt och blir meningsskapande om den tas på allvar. Det var fascinerande att se hur samspelet mellan eleven och läraren gav mening åt allt som hände på lektionerna. Lärarnas tydlighet gentemot sina elever var så full av omsorg att även jag, som tillfällig besökare, blev trygg och samlad, fokuserad på lektionens arbete. Situationen var i allra högsta grad dialogisk; danspedagogerna berättade i de efterföljande samtalen om hur mycket de faktisk anpassar sin undervisning i förhållande till hur ”eleverna mår”. Avvägningar i hur de bäst ska lägga upp det ena eller andra sker i förhållande till vad eleverna utstrålar. Hur de rör sig, vilken energi de förmedlar. Läraren tolkar och gör i tysthet smidiga anpassningar av upplägg och material under tiden lektionen pågår.

Hur ser det ut?

I danssalen, med eleverna. Det är där det händer. Danspedagoger jag talat med berättar om den koncentration de går in i innan de börjar undervisa. En beskriver den som ett lok. Att själv bli den punkt varifrån lektionen utvecklas. Början av lektionen präglas ofta av lugn. Allt som spretar – olika energier, olika tempon – allt ska samlas och riktas mot ett gemensamt arbete. Eleverna ska *bli till* danslektionen skulle kanske Maurice Merleau-Ponty säga. De ska lämna vardagens stoj och stök, sätta parentes runt det, och *bli till* det som behövs i danssalen. Koncentration, att samla

sig runt sin kärna – både fysiskt och mentalt – och sätta igång den specifika uppmärksamhet på den egna kroppen som behövs på en danslektion. Vi är här nu. Vi arbetar sida vid sida nu.

Rent formmässigt sker i inledningen oftast en uppvärmning av kroppen. Lugna mjuka placerande rörelser varvat med grovmotoriska stora rörelser för att få igång puls och värme. Det manifesta eller formen och det latenta eller innehållet i inledningen är ett exempel på att flera dimensioner finns i en lärprocess, flera lager av kunskapande pågår parallellt. Dialogen mellan form och innehåll är som en liggande åtta. Utifrån på väg in på väg ut.

> Förståelse för musik är en mänsklig livsyttring. Hur kunde den beskrivas för någon? Nå, först av allt måste man väl beskriva *musiken*. Sedan kunde man beskriva hur människor förhåller sig till den. Men är detta allt som är nödvändigt, eller hör till detta också att vi bibringar honom själv förståelse?[6]

Jag vet inte om det är riktigt att använda detta citat av Wittgenstein till att förstärka mitt argument; jag gör generellt inga anspråk på att *förstå* i betydelsen att kunna förklara, musik eller annan konst. Men konsten har en angelägenhet för mig vilken jag tror är en mänsklig livsyttring, den gör anspråk på mig och *det* förstår jag. Wittgenstein skriver i samma anmärkning: ”Men borde jag (…) säga att förståelsen helt enkelt är en specifik upplevelse, som inte kan analyseras närmare?”[7] För mig räcker det så.

På 1930-talet skrev pragmatikern John Dewey boken *Art as Experience*.[8] En av hans poänger i boken är att ett konstverks uttryck är att betrakta som språk. All konst har sin egenart och genom det helt unika möjligheter att kommunicera. Varje konstforms uttryck säger något som inte skulle kunna sägas lika bra

---

[6] Ludwig Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar,* övers. Lars Hertzberg (Stockholm: Thales, 1993), s. 82.
[7] Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar*, s. 82.
[8] John Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigree, 2005).

och uttömmande på något annat sätt. Jag är enig med honom i allt utom valet av ordet språk.

Dans som konstform är som jag ser det kommunikation. Inte språk, men kommunikation. För mig är begreppet språk förbehållet i första hand verbalspråk. Vi kan inte formulera frågor, samtala om ditt och datt eller föra en diskussion om kvantfysik via dans, men vi kan genom dans gestalta ett samtal eller olika perspektiv på begreppet samtal. Jag håller emellertid med Dewey om att alla konstformer har ett unikt sätt att uttrycka sig på, där den specifika konstformen kan berätta saker som inte går att uttrycka lika bra på något annat sätt.

Även om verbalspråket kan hjälpa oss att uttömma mycket så finns det saker, och kanske också viss förståelse och kunskap, som bäst gestaltas, upplevs och delas bortom språket.

Reflektion

När handlingen väl är utförd, eller tanken är tänkt eller konstverket är skapat, behövs reflektion för att lärprocessen ska fulländas, det tredje benet i min inledande bild.

Mina döttrar går sedan ett antal år tillbaka och rider på en ridskola. Ganska många lördagsförmiddagar har jag suttit vid sidan om ridbanan – som av ryttarfolk kallas paddock – och druckit kaffe och tittat på ridlektionerna. Dessa mina auskultationer är berikande på många sätt. Genom att följa ryttarnas praktik får jag perspektiv på min egen. Halvhalter är exempelvis ett mycket bra och för mig användbart exempel på ett begrepp som i någon slags överförd betydelse hjälper mig att förstå begreppet reflektion i handling.

Jag är fostrad i att reflektionsbegreppet står för följande akt, här i Kristina Fjelkestams formulering: ”I reflektionen (jfr lat. *reflectere*, återkasta) bemöter vi aktivt våra egna tankar genom kritisk prövning, vilket är centralt i kunskapsprocesser.”[9] Som

[9] Kristina Fjelkestam, ”Reflektionens gestalt. En inledning”, i Victoria Fareld & Kristina Fjelkestam (red.), *Reflektionens gestalt* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 7.

pedagog är jag övertygad om reflektionens avgörande betydelse för att lärandet ska generera förståelse. När denna reflektion ska äga rum hos eleven kan pedagogen däremot inte alltid styra över.

Att ständigt på djupet reflektera över allt man möter är inte fruktbart. Verklig reflektion går inte att pressa fram, det blir tröttande och olustigt. Reflektionen är alltför betydelsefull för att hanteras ovarsamt. Samtidigt måste man öva sig på att reflektera. Att vara i dialog med andra och sig själv. Att byta perspektiv. Att lämna det givna för att tänka, sedan återvända för se kräver övning och tålamod.

I reflektionens ögonblick riskerar jag något. Jag måste släppa in tidigare otänkta tankar som kanske kommer att påverka världen som den framträder för mig nu. Jag måste öppna upp och ge världen möjlighet att framträda på ett nytt sätt och det är en akt som kräver visst mod. Eller kanske snarare kraft.

Ordet reflektion, som idag är väldigt populärt, används i dagligt tal av många när de egentligen enligt min mening menar associera eller fundera eller något liknande. Men likväl vet jag att många olika reflektionsbegrepp finns och används i olika kunskapskontexter.

En halt inom ridsport är när häst och ryttare stannar. En halvhalt är som jag uppfattar det inte en inbromsning i första hand utan en vilja hos ryttaren att öka kontakten med hästen. Halvhalten beskrivs av mina döttrar som en förberedelse inför nästa moment. Innan man gör något nytt sker denna gemensamma inandning, som en fråga från ryttaren ”är du med?” och ett omedelbart fysiskt svar från hästen, knappt synbar för betraktaren men tydligt kännbar för ryttaren; hästen samlar sig och sin kraft genom att benens arbete sker rakt under hästen – hästen ”trampar under sig”. Halvhaltens funktion är inte bara att samla ihop hästen för att göra något nytt – det som sker efter halvhalten kan vara en fortsättning av den aktivitet man just håller på med – det är också en gemensam uppmärksamhetsskärpning som gör att häst och ryttare fördjupar lyssnandet efter varandra, anpassar sig till varandra. Jämkar ihop sina respektive rytmer.

Att kritiskt granska sina handlingar fungerar också medvetandegörande i en personlighetsutvecklande kontext. Reflektioner på denna nivå hjälper oss att konstituera oss moraliskt, att utvecklas som människor i förhållande till det sammanhang vi befinner oss i. Den hjälper oss också att omvandla erfarenheter till kunskap.

Att se sina egna handlingar, att på så sätt gå i dialog med sig själv gör det möjligt för oss att blicka bakåt men också framåt, mot en möjlig förändring. De djupa reflektionerna kanske kan ses som en ”fyr” att justera kompassriktningen mot när vi tar oss fram inom ramen för en verksamhet? Men de mindre justeringarna som görs löpande kan kanske kallas reflektion i handling? Eller halvhalter?

Jag tycker att Aristoteles uppmanar oss att göra ständiga halvhalter. Vägen mot dygdighet är kantad av sådana. En inandning där uppmärksamheten skärps, ett ögonblicks avvägning. Är jag på rätt väg eller behöver jag förändra något?

Att ha tid för samtal över på vilket sätt världen framträder för oss, alltså vad vi förstår, borde vara syftet med reflektioner i samband med all undervisning, oaktat om metoden kallas estetiska lärprocesser eller ej. Det kanske till och med skulle kunna sägas vara en hörnsten i vår tids bildningsbegrepp? Ansatserna att genom samtal ringa in varför tingen framträder på det ena eller andra sättet och att i dialog därom sträcka sig över gränsen för vårt nuvarande vetande borde vara centralt i allt kunskapande. Jag kan inte tänka mig en bättre väg mot fortsatt nyfikenhet och fortsatt lustfylld vetgirighet på vägen mot kunskap.

Dansundervisning som estetisk lärprocess

Som danslärare kan jag se att jag i min undervisning har försökt ägna mig åt det som jag i början av denna text beskriver som kriterierna för estetiska lärprocesser. Därmed inte sagt att dansundervisning generellt alltid faller inom ramen för en sådan lärprocess, eller att jag alltid lyckats i min ambition. Det jag har

upplevt som utmaningen är reflektionsdelen som i sin tur är intimt förknippad med arbetet med form och innehåll.

Reflektion kan som jag nämnde tidigare inte pressas fram. Att faktiskt nå till ny kunskap genom reflektion inom en viss tid går inte att riktigt räkna med. På danslektionerna tycker sig eleven göra det som läraren gör, och gör säkert ofta nog det om man tittar endast på själva rörelsen. Men har rörelsen ingen *insida* är den tom. Ofärdig. Oburen. Eleven måste *hämta* sin rörelse från samma plats som läraren gör, annars har inte eleven *förstått* rörelsen, och detta ser läraren direkt. Att förmå eleven att stanna upp och söka efter mer, vilja fördjupa och förfina något som hon eller han inte själv riktigt kan se, är därför en central utmaning för alla danspedagoger. Som en konsekvens av det kan jag konstatera att ju mer avancerad dansaren är desto mer tycker de i allmänhet om att öva. Den avancerade vet att det finns mer att hämta, eftersom vederbörande har upplevt det många gånger tidigare. Dansaren med lite kunskaper blir snarare otålig både av att öva och att reflektera över övandet.

Dans är bland annat därför en långsam konstform. Det som behövs för att rörelsen ska få en insida är övning, och varvat med övandet ständiga reflektiva halvhalter för att utveckla teknik och uttryck. Sådan övning tar tid. Det som utmärker dansarens vardag är nötandet. Det eviga upprepandet av till synes samma sak är en del av praktiken. För att träna kroppen, för att automatisera tekniken, för att förfina uttrycket och fördjupa tolkningen. För att bli ett med dansen och bära den; att vara dansen.

Min erfarenhet är att dansen, innan den är inlärd, hos mig ger en känsla av riktning, energi och form. Trots denna känsla är den fragmentarisk, osammanhängande och glider som vatten mellan fingrarna. Den erövras i stycken. Små bitar får fäste i kroppen, inte nödvändigtvis i den ordning de följer i materialet. Kroppen behöver skapa sammanhang i betydelsen väg eller förlopp genom rörelserna för att *dansen* ska bli till, en kroppens internalisering. När jag väl studerat in ett stycke har det lämnat kroppsliga minnen eller bilder. Musiken kan också vara ett så-

dant minne eller spår. Det fungerar ungefär som en rösad led i vildmarken. Kroppen kommer ihåg nästa del i samma ögonblick som den behövs. När jag står vid ett röse vet jag vart jag ska. Skulle jag däremot försöka minnas hela leden för att berätta om dem skulle det vara mycket svårt. När jag dansar en koreografi jag studerat in kommer den till mig under tiden jag dansar; öppnar sig på något vis. Kunskapen finns hela tiden, men är tillgänglig först när den behövs.

Djup reflektion – kritisk granskning – är alltså viktig för att fördjupa förståelse, och för att utvecklas, växa som människa. Halvhalter är viktiga för att övandet ska utveckla kroppens kunskaper. Men min upplevelse är att jag i vissa lägen vill sätta tillfällig parentes kring reflektionsprocesserna för att på så sätt kunna komma nära erfarenheten en handling ger.

Där konst och kunskap överlappar varandra, där finns danspedagogens yta

> Jag sitter på min vanliga stol i flamencosalen, väl åt sidan för att inte vara i vägen. Vi har arbetat oss igenom uppvärmning och teknikträning. Koreografin som den här gruppen håller på att studera in har vi brutit upp i småbitar inför det som just nu pågår i salen. Vi arbetar med begreppet kraft. Vi fokuserar på en kort del av dansen som innehåller flera förflyttningar. Sekvensen upprepas gång på gång och studenterna prövar sig fram. Allt från ytterligheten i kraftlös till ytterligheten i kraftfull och dessutom det som är däremellan. Ständiga förändringar, mer eller mindre kraft, vad händer med materialet? Ett statiskt tillstånd, vad händer då? Rörelserna ska till en början vara ”normalstora” men snart får de instruktioner av mig om att även förändra storlek på rörelserna och tempo. Någon gör en fullständigt lealös och slapp variant av materialet. På annat håll ser jag en yvig och ryckig tolkning. Någonstans

> är det någon som far fram och tillbaka i ett jämntjockt flöde. Musikern följer med i studenternas improvisation, både ger och tar. Ögonen lyser. Inte en ton låter som flamenco, inte ett steg ser ut som flamenco. Svetten rinner, jag hör tung andning från dem som far som tättingar hit och dit. Efter en stund säger jag: ”Kom till ett valfritt slut och stanna där.” Några stannar ganska snart, för andra tar det ett antal minuter att komma till stillhet.
>
> Det som improvisationen gett i form av egendansade upplevelser vill jag nu få dem att använda direkt. Snabbt nu innan de börjar tänka för mycket. Inte prata. Göra först. Be dem flytta känslan som kraftaccelerationen gav in i koreografin. Från den punkten då inledningen är slut fram till stoppet i stampdelen ska kraften accelerera, utan att farten ökar för mycket. Hur vill ni göra det? Prova nu! Plötsligt har materialet fått en intensitet som det tidigare saknat.

Reflektionen är alltså en oönskad gäst i vissa situationer. Ovan beskriver jag hur jag försöker snabba på processen så att studenterna inte ska hinna börja tänka och därmed fjärma sig från upplevelsen. Den parentesen är högst tillfällig, för reflektionen måste naturligtvis kopplas till erfarenheten i ett senare skede.

Mitt credo

Det som för mig under de sista åren på Danshögskolan blev ett slags pedagogiskt credo var att jag ville att alla studenterna jag undervisade skulle utvecklas till egna subjekt i förhållande till sitt eget lärande; sin egen träning.

Eftersom jag undervisade blivande professionella och eftersom jag ansåg att den mästarläratradition som är mycket vanlig inom dansundervisning ibland knöt studenterna onödigt nära

sina lärare, blev det viktigt att söka vägar som strävade mot ökad självständighet hos studenterna.

Om jag som student är subjekt i min egen träning har jag också ansvar. För att axla ett ansvar krävs mod. Det ger också en frihet, och för att våga ta emot friheten krävs ännu mera mod. Att själv sätta upp mål, dra gränser, kräva mer och vara nöjd är otroligt svårt och tillika ganska otäckt, men nödvändigt. Jag kan inte dansa för någon annans skull eller genom någon annan, inte träna för att någon annan ska… (bli nöjd, glad eller imponerad). Jag måste kunna separera mig från andras omdömen och ge av mig själv men inte *bli* en prestation.

Processen jag skrev om i samband med improvisationen ovan, är ett växelspel mellan mig, musikern och studenterna. De håller på med samma dans men har varsin process. De utvecklar uttryck och teknik var och en på sitt eget sätt. Jag handleder dem, men de väljer. Tolkningarna som är på väg att växa fram ser olika ut och har till och med olika musik i vissa delar.

Dansens form och innehåll

En rörelse är form. Om jag står upprätt och lyfter en arm så att den hamnar rakt ovanför huvudet så är det en rörelse. Den rörelsen har både en *insida* och en *utsida*. Insidan ger dansaren mening, utsidan säger eventuellt något för den som tittar. Förflyttningen av armen uppåt är en rumslig förändring. Jag kan lyfta armen snabbt eller långsamt, med motstånd eller med lätthet. Hur jag väljer att göra detta blir mitt sätt att relatera till rum, tid och kraft. Rörelsens relation till rum, tid och kraft är i dansvärlden en vanlig definition på vad dans är, och är också en del i arbetet med att fylla formen med innehåll. Vidare är min skicklighet som dansare, alltså hur tränad jag är och hur väl jag kan modulera mitt sätt att lyfta armen, en parameter. Det som dessutom kommer till handlar om vem jag som lyfter armen är.

Genom elevens rörelseuttryck ser danspedagogen om rörelsen bärs av en egen förståelse hos eleven om stilen och de kvalitéer som hör till stilens karaktär. Det är så väldigt tydligt för ett

tränat öga. Jag vet att många pedagoger försöker hjälpa sina elever att sortera all information som de behöver för att hitta och förstå hur de bäst ska komma åt det som läraren ber om. I stället för att bara beskriva vad som faktiskt sker; böj knäna och förläng ryggen, använder de olika bilder och metaforer för att underlätta för eleverna. Här några klassiska exempel:

Rörelsen ska levereras med motstånd, tänk att du rör dig i tjära. Ditt huvud sitter fast i en tråd som drar dig upp mot taket. Tänk att du håller en stor boll i famnen.

Detta är som jag ser det ett försök att via en metafor, bild eller känsla kopplad till formen nå rätt uttryck snabbare, att ta en genväg om man så vill. För jag kan lova att ingen som dansar jazz och behärskar det typiska motstånd som är en viktig beståndsdel i jazzens karaktär fantiserar om tjära under tiden de dansar.

Elevens egen upplevelse av hur rörelsen känns när den är rätt utförd är viktig. Det är den känslan eleven kommer att leta efter och försöka fördjupa vidare resten av sitt dansande liv. *Den kommer att bli rörelsens innehåll för eleven*. Det tycks här som om eleven i letandet efter formen vägleds av känslan av formen eller inifrånperspektivet. Och början av detta, är arbetet med formen. För mig blir det en liggande åtta som kanske i detta kan vara en kompletterande bild till den hermeneutiska cirkeln. Som måhända pågår parallellt. Delen och helheten. Utifrån på väg in på väg ut. Eftersom flamencons estetik eftersträvar att själva människan som dansar ska bli synlig i dansen så ser jag på inlärning av rörelser som ett dialogiskt arbete. Eleven som övar för att lära sig rörelsen påverkar den, så när eleven kan rörelsen, är den förändrad och ny på något vis.

I dansarens uttryck gestaltas dansens innehåll. Formen är rörelsen, kraften, tiden och rummet. Hur dansaren väljer att förhålla sig till eller tolka formen ger ett spelrum där ett personligt uttryck växer fram. Dansarens uttryck blir där och då det gestaltade innehållet som jag ser det. Och uttrycket kommer ur individens levda erfarenheter. Ursprunget, livshistorien, de samlade

berättelserna som definierar dansaren – att jag är jag – finns i dansarens uttryck i dansen.

Att uttrycka sig via dans är något som jag tror att alla människor kan. En naiv åsikt kanske. Men min erfarenhet är att det som behövs för att en människa ska kunna forma ett för henne anpassat rörelsematerial till något som kan upplevas som uttrycksfullt, är mod och allvar. Sedan kan långtifrån alla människor bli dansare, men det är en helt annan sak.

Modet att mötas genom vänskap och konst

Bi Dahlborg

Denna text ställer frågor om vad som får oss människor att våga närma oss varandra. Vad ger oss modet att möta det främmande i andra människor och det främmande i oss själva? Vilka olika vägar finns för att vi ska våga ifrågasätta det gamla för att kunna plantera nya frön som kan växa till något nytt? Jag kommer att reflektera över hur ett kreativt klimat kan skapas som bejakar kritiskt tänkande. Kan begreppen trygghet, tillit, glädje och vänskapliga relationer användas i detta sammanhang så att vänskaplighet gör det lättare att möta det okända, att våga oss ut på djupa vatten? När vi öppnar upp oss för vänskapliga relationer investerar vi i varandra. Men i samma stund vi vågar detta möte utsätter vi oss för risken att bli ignorerade, att inte få tillhöra. Detta kan naturligtvis skapa rädsla och jag kommer här att reflektera över hur sådana känslor påverkar oss människor.

I en text om interkulturell vänskap beskriver historikern Maria Småberg hur begreppet vänskap (*philia*) under antiken och i medeltida klosterliv gavs en såväl politisk som andlig betydelse.[1] Man menade att vänskapen var det som genom moralisk fostran skulle ligga till grund för formandet av ett demokratiskt tankesätt. Vänskap förstås här alltså inte enbart i termer av nära vän-

[1] Maria Småberg, ”Interkulturell vänskap som diskurs – ett historiskt perspektiv”, i Bosse Bergstedt & Hans Lorentz (red.), *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (Lund: Studentlitteratur, 2006), s. 183.

skap utan också som vänskaplighet; att visa vänskaplighet mot sina medmänniskor. Min erfarenhet av att arbeta i grupper gör att jag tror att dessa tankar om vänskap som redan fanns under antiken och i medeltida klosterliv är relevanta även i dagens samhälle. Jag ska i denna text undersöka hur trygghet, tillit, glädje och vänskapliga relationer kan påverka skapandet av ett demokratiskt förhållningssätt mellan oss människor. Jag kommer att ta upp två situationer ur mitt arbetsliv, så välkomna att följa mig in i teatern och dramats värld.

Barnfängelset

När jag kommer till barnfängelset i Erbil i irakiska Kurdistan för att spela en föreställning står ett femtiotal pojkar innanför ett stängsel och sträcker ut händerna och vill hälsa. De flesta vågar inte titta mig i ögonen, det lyser skam ur deras kroppshållning: sänkta axlar och huvuden, avvaktande leenden, låg energi. I salen där vi ska spela leds två små pojkar in, fortfarande klädda i pyjamas och helt onåbara. De sätts ned på golvet och där blir de sittande, stirrande nedåt, gungande fram och tillbaka med sina överkroppar. Det är över hundra barn och kvinnor på detta fängelse och en psykolog. När jag ser dessa två kontaktlösa pojkar och alla skambelagda barn och kvinnor känner jag en otrolig maktlöshet och jag tänker: Vad gör jag här med en föreställning? De här barnen behöver vuxna människor som ser dem och tar hand om dem, någon som tar i dem.

Detta hände 2002. Jag var tillsammans med elva andra svenska konstnärer inbjuden till irakiska Kurdistan. Jag skulle bland annat spela en barnföreställning på barnfängelser. Föreställningen hette ”Morfar och jag”, en berättelse om flicka Iliana och hennes morfar.

När jag står där inne i fängelset och ser alla dessa övergivna barn tappar jag all energi och berörs till tårar. Suzanne Osten, en erfaren regissör som är med på resan, går förbi mig och säger: ”Gå in och spela föreställningen, visa att vi ser dem, att vi bryr oss”. Psykologen tittar på mig och säger: ”Så här ser vår verklig-

het ut, ge dem lite glädje, det behöver de." Jag torkar mina ögon och samlar ihop mig. Vi gör föreställningen som är fysisk och har en mängd fantasiinslag och där flickan Iliana som jag spelar funderar över varför tiden ibland går fort och ibland långsamt. Hon berättar om sina låtsaskompisar, om skrattet som ibland försvinner och hon undrar då om skrattet tar slut eller om det bara somnar in en stund. Föreställningen tar även upp känslor, som att känna sig övergiven, vara ledsen och att inte kunna somna på kvällarna. Men främst handlar det om olika upptåg som flickan Iliana gör tillsammans med sin morfar. Barnen är med i föreställningen, de skrattar ibland men de två pojkarna i pyjamas följer inte med, de är i sin egen värld. Jag har under föreställningen en kurdisk skådespelare som följer mig som en skugga och översätter eftersom jag spelar föreställningen på svenska. Barnen skrattar mer och mer och plötsligt ser jag hur de två pojkarna som tidigare varit i sin egen värld börjar lyfta upp sina huvuden, hur de börjar följa med. Ett leende börjar synas på deras läppar och i deras ögon och till slut så brister även de ut i skratt. Är det leken och fantasivärlden som vi tillsammans skapar som gör att de öppnar upp sig och blir närvarande med de andra barnen? Efter föreställningen kommer den ene av de två pojkarna och ställer sig alldeles intill mig. Jag tar honom i mina armar och håller om honom och han sitter en stund i min famn, kanske är det värmen och närvaron av någon annan han söker. Han sitter i mitt knä men efter en stund försvinner han tillbaka in i sin egen värld, han blir återigen onåbar. De andra pojkarna som tidigare inte vågat möta mig med blicken är efter föreställningen som en bisvärm kring mig och Per Lejring, som spelade morfar. Det är köer för att komma fram till oss för att säga hej och tacka, när de tagit oss i handen springer de och ställer sig sist i kön och kommer därefter fram till oss ännu en gång. Den här dagen kommer jag till djupare insikt om vilken kraft leken och fantasin har, vilka dörrar den kan öppna upp inom och mellan oss människor. Om jag inte tidigare förstått vad leken är mäktig

att göra med oss, så förstår jag detta med hela min kropp denna dag i det kurdiska barnfängelset.

Jag har ofta funderat över vad det var som gjorde att de två pojkarna ”vaknade till” så att de – från att ha varit helt onåbara, katatoniska – plötsligt var med i föreställningen. Kan det ha varit så att den rollfigur jag spelade gestaltade olika känslor som de kunde identifiera sig med? Kände de igen sig i Ilianas rädsla för att vara övergiven, såg de att vi hade liknande erfarenheter? Eller var det kanske skratten från alla andra barn som väckte upp pojkarnas lust och nyfikenhet att vara med? Smittade skratten och glädjen som växte fram i rummet dem så att de för en stund kunde släppa taget om de känslor som gjorde att de stängde av världen? Eller var det fantasin som drog in dem i berättelsen? Eller var det alltihop, helheten?

Möten genom berättelser

För mig har teater och lek mycket gemensamt. I barnfängelset fick barnen vara med i hela föreställningsprocessen. De fick se hur vi iordningställde rummet inför föreställningen, hur vi placerade ut den enkla scenografin. Rekvisitan bestod av tre gamla resväskor med lite leksaker i, ett elpiano, en gitarr, en stol, en sopborste med långt skaft, en filt och några kuddar. Barnen såg att jag bytte kläder och satte upp håret i två tofsar. När föreställningen började såg de att mitt kroppsspråk förändrades från en vuxen kvinna till rörelser och kroppshållning som mer liknade ett barns rörelser. Föreställningen startade, jag berättade att jag hette Iliana och var sju år, att jag bodde där tillsammans med min morfar. Alla barn visste att jag inte var en sjuårig flicka och att jag inte bodde på fängelset. Vi gjorde alltså en överenskommelse, detta var en lek. Att scenografin var enkel, inte realistisk, bidrog kanske också till att bygga upp denna överenskommelse. Vi fantiserade tillsammans. Som jag ser det är det samma princip som barn använder när de leker. *Ska vi leka hästar? Ska vi leka skola eller mamma, pappa, barn? Du är mamma, jag är pappa, du är barn och du är hund*. Vår överenskommelse var klar, jag

och Per var vuxna som ville leka med dem, det kändes som om barnen också ville leka med oss. I början av föreställningen hade Iliana det tråkigt, hon hade ingenting att göra men morfar visste på råd. Han tog fram sopkvasten och förvandlade den till en mast som han satte på stolen och vips förvandlades stolen till en båt. Så åkte morfar och Iliana på äventyr. De träffade bland annat på krokodiler som försökte äta upp Iliana men morfar räddade henne så klart genom att slå en hammare i huvudet på krokodilen. Som hammare använde morfar en diskborste. Bitvis gestaltade vi med musik och sång, vi vävde in sångerna i berättelsen. De många fantasiinslagen, exempelvis i form av den imaginära båten och daggmasken, förstärkte överenskommelsen av lek.

Det som var realistiskt i föreställningen var att jag i rollen som Iliana och Per i rollen som morfar sökte äkta närvaro i våra tankar, våra känslor och våra viljor. Vi gjorde detta så realistiskt vi kunde. Vi tog de känslor, tankar och viljor som låg bakom våra rollkaraktärers handlingar på ”blodigt” allvar. När jag blev rädd så visade jag det. Blev jag sur så visade jag det med så äkta känslor som för mig var möjligt.[2] Morfar kände en stor kärlek till Iliana som Per gestaltade med omsorg och innerliga handlingar. Känslor, funderingar och behov som föreställningen gestaltade var allmänmänskliga, sådant som vi människor känner, längtar efter och funderar omkring. Det fanns således möjlighet för barnen att spegla sig i Iliana. Tillsammans gjorde vi en fantasiresa där barnen kunde fylla i med sina egna erfarenheter.

Vad är det då som gör att man accepterar att det är på låtsas och låter sig dras med i fantasin? När jag läser en bok som jag sugs in i, eller ser en föreställning där jag glömmer bort tid och rum, är det för mig en närvaro som infinner sig. Jag blir berörd, min kropp, mina tankar och mina känslor är närvarande i just

[2] När jag på fängelset blir rörd till tårar är det utifrån stimuli i stunden. När jag uttrycker känslor på scenen är det sekundära stimuli, alltså inrepeterat. Som skådespelare vet jag var känslorna sitter i kroppen och jag har lärt mig metoder för att aktivera känslorna med hjälp av tankar. Skådespelaren återkallar alltså tidigare verkliga upplevelser.

denna situation. Jag är närvarande i andra personer, känner igen mig, hela min kropp reagerar. Jag är som andra, andra är som jag. Martha Nussbaum, professor i juridik och etik vid University of Chicago, talar om vikten av att utveckla förmågan att leva sig in sig i andra människors erfarenheter. Hon benämner förmågan som *den narrativa fantasin*.[3] Det är denna kunskap en skådespelare använder sig av för att förstå den rollkaraktär som ska gestaltas. Skådespelaren öppnar upp sitt inre för en annan individs tankar och känslor, för att göra detta till sin egen verklighet, om endast för en stund. Det går att se skådespelaren som levande i två världar, medveten om att föreställningen inte är den nuvarande verkligheten samtidigt som känslorna och tankarna i skådespelarens kropp säger att det är den sanna verkligheten. Genom konsten ges vi möjlighet att blicka in i andras känslovärldar men denna förmåga att leva sig in i andra behöver tränas på samma sätt som skådespelaren behöver utbildning. Vad händer med individer som inte får denna erfarenhet? Nussbaum skriver: ”barn som berövats möjligheten att ta del av berättelser blir även berövade möjligheten att förstå andra människor. Människors inre, liksom stjärnors inre, kan inte ses med blotta ögat. Man måste få undra och förundras över dem”.[4] När vi möter människor i ett inlyssnande klimat ges möjligheten att känna in den andre personens behov, tankar och känslor. Utifrån detta synsätt kan vänskaplighet ges en såväl politisk, social som andlig betydelse.

Föreställningen på fängelset var interaktiv, barnen var stundtals delaktiga, till exempel genom att jag ibland frågade dem saker: *Visst kan man sakna ibland? Jag kan till exempel sakna dagen som var igår, eller min bästa kompis som flyttat, eller min gamla nalle som kommit bort. Har ni saknat någon gång?* Den kurdiske skådespelaren översatte och berättade för mig vad barnen berättade att de saknade. Det var många som ville berätta.

---

[3] Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997), s. 10.
[4] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 89.

Många nickade och höll med när de hörde andra berätta om sin saknad.

Förutom att mötas genom ord kan vi mötas med våra kroppar. När jag berättade om min saknad visades mina känslor i mitt ansikte genom min mimik och genom min kroppshållning och mina gester. Jag kände och såg hur barnens mimik följde mitt ansiktes skiftningar. När jag sedan satte mig på huk framför de barn som berättade om sin saknad kände jag även hur mitt ansiktsuttryck förändrades utifrån deras. Vi ”lyssnar” inte bara med öronen utan också med våra ögon och våra kroppar, våra ansikten.

När jag kom till fängelset vågade många barn inte se mig i ögonen, deras kroppar var liksom slocknade, min känsla var att de bar på skam. Dessa barn kom efter föreställningen leende och tog mig i handen, tittade mig i ögonen. Jag tror att det var igenkännandet i berättelsen som gjorde att det som jag benämner som skam försvunnit från deras axlar? Där i fängelset fick vi alla kontakt med varandra genom fantasins språk, vi ”stämdes” tillsammans in i en gemensam värld.

En parallell verklighet

Under föreställningen satt den ena hälften av publiken tätt tillsammans på golvet medan den andra hälften satt på stolar bakom. Iliana berättade att hon hade hemliga kompisar, masken Max, en myra som Iliana under föreställningen hittade i ett barns hår och som togs om hand av ett av en flicka. En grön groda kom hoppande över scengolvet som fångades in. Barnen tittade, klappade och tog hand om de olika kompisarna under föreställningen. Precis innan Iliana började berätta om sina låtsasdjur kom en minister in i rummet. Jag hade hört att han eventuellt skulle komma. När han kom in i rummet antog jag att det var en man med hög status eftersom han var åtföljd av flera andra män och då de omedelbart gjordes plats till honom bland stolarna i publiken. Då föreställningen hade inslag av interaktion med publiken gav det mig en möjlighet att dra in honom i leken.

Jag är som privatperson inte någon som tar plats i stora sällskap men på scenen är det annorlunda. Då är jag inte längre mig själv utan mina drivkrafter kommer från personen jag spelar. Rollen Iliana var en kavat flicka och då var jag också en kavat flicka på scenen. Men den frustration jag hade känt när jag kom till fängelset fanns naturligtvis kvar någonstans i min kropp. Vem hade ansvaret för att barn sattes i fängelset, var en tanke som malde i mig. Jag fick plötsligt en impuls och gick med bestämda steg fram till ministern och bad honom resa sig eftersom han satt på en av mina kompisar, masken Max. Han reste sig upp och barnen skrattade till av förvåning. Så grävde jag fram en imaginär daggmask ur stolen där han suttit, visade masken för barnen. Barnen klappade på den och ett av barnen tog hand om masken under den resterande föreställningen. Kanske var det att jag kände publikens stöd, kanske var det en blandning av den ilska jag känt innan föreställningen som gjorde att jag nu i rollen som den kavata flickan Iliana fick modet att tilltala ministern. Ministern blev förvånad men gjorde som jag sade då jag stod kvar och flera gånger viftade med handen, vilket fick barnen att skratta. Denna situation har jag också ofta funderat över. I Sverige är det i sin ordning att skoja med överheten som ministern representerade men kunde man göra det i Kurdistan? Jag var också lite anklagande i min röst och uppfodrande i mitt kroppsspråk. Hade han inte sett att han satte sig på min kompis masken? Han hade varit oaktsam!

Michail Bachtin, den ryske litteraturvetaren, tar i boken *Rabelais och skrattets historia* upp karnevalen under medeltiden.[5] Där står att läsa att karnevalskulturen hade starka inslag av lek och var nära besläktade med teatern. Mellan de agerande och åskådarna fanns ingen tydlig gräns, karnevalen var ingenting man betraktade, man levde i den. I karnevalen fanns möjligheten att skapa nytt, spränga gränser och trotsa förbud. Man kunde till

[5] Michail Bachtin, *Rabelais och skrattets historia. François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*, övers. Lars Fyhr, 3 uppl. (Gråbo: Anthropos, 2007).

exempel göra sig rolig över överheten, häckla de män som representerade makten. Under karnevalen levde man efter frihetslagar, det var en tillfällig form att nytt liv. I det ögonblick då jag bad ministern att resa sig ändrades föreställningen. Ingen visste riktigt vad som skulle hända. Ministern kunde bli arg, protestera, inte vilja vara delaktig. Var skratten som uppstod i situationen förvåning eller befrielse över att jag vågade ifrågasätta makten? Det var just i den stunden inte längre makten som bestämde, det var ett barns som ändrade på maktförhållandena. Kunde barnen under denna stund få en känsla av en parallell verklighet där det var möjligt att ifrågasätta givna hierarkier? Kunde de skymta en annan verklighet där även deras egna tankar och känslor fick plats?

Förberedelser för en dramalektion

Sedan några år tillbaka arbetar jag som dramapedagog i estetiska lärprocesser. De seminarier jag här ska berätta om är för studenter som går fjärde terminen på sin lärarutbildning. Vi ska under tre lektioner arbeta med ledarskap och grupputveckling genom drama. Jag har tänkt att vi ska göra övningar som kan användas som en metod för att skapa trygghet och tillit i grupper. Jag är alltid lite spänd inför mina lektioner, särskilt då jag aldrig träffat studenterna tidigare. Förmodligen är det några studenter som också känner oro för att ha drama. Att behöva ”klä av sig” inför andra, är en replik av oro jag ofta får höra vid det första mötet. Min planering ser ut på följande sätt. Under det första seminariet ska vi göra enkla lekar där alla gör samma sak, har samma status, där det ges utrymme för att få skatta och ha roligt. Vid det andra tillfället ska studenterna göra övningar där de får visa mer av sig själva. Vi ska bland annat göra värderingsövningar. Jag vill visa hur olika dramaövningar kan användas i olika faser i en grupps utveckling. Under det tredje undervisningstillfället kommer kommunikation att undersökas, ”hur vi kan samtala” med varandra för att lyssna in och förstå varandras perspektiv. Vidare är

avsikten att avsluta första lektionstillfället med en kort presentation utifrån en grupputvecklingsteori.

Första mötet

Ett tjugofemtal studenter plus ett litet barn har kommit, dock inte alla. Vid min sida finns en praktikant, Elin. Vi sätter oss i en ring och jag hälsar studenterna välkomna. Jag frågar om de tror att fler kommer att dyka upp. De vet inte eftersom gruppsammansättningen har gjorts om för några veckor sedan, därför känner de inte varandra så väl. Jag börjar lektionen med att presentera vad vi ska göra denna gång och vid de två följande seminarierna. Jag skriver upp detta på tavlan. Jag noterar att det inte finns så mycket intresse. De tittar i sina mobiler och småpratar med varandra. Jag frågar om de kan varandras namn. Vissa kan det, andra inte. Eftersom de inte känner varandra så bra tar jag beslutet att själv dela in i två grupper, detta för att ingen ska känna sig bortvald och för att det inte ska bli avsiktliga subgrupper. Jag går in i det lilla dansrummet med den ena gruppen och Elin tar med den andra ned till stora danssalen. Jag samlar min grupp stående i en cirkel. Vi gör en namnlek, där alla får säga sitt namn, ett adjektiv som börjar på samma bokstav som deras förnamn och därefter göra en rörelse – till exempel Busiga Bi, följt av en rörelse. Jag börjar, studenten som står till vänster om mig härmar mig och säger därefter ett adjektiv plus sitt eget namn och gör en rörelse. Utifrån denna form ska övningen fortsätta cirkeln runt, alltså den som står sist i cirkeln kommer att få säga och göra allas adjektiv, namn och rörelse. Detta medför en viss förskräckelse. Hur ska de som står sist i cirkeln komma ihåg alla namn och rörelser? Jag talar om att det inte brukar bli något problem eftersom övningen bygger på att använda kroppen och flera sinnen, det hjälper oss att minnas. Alla deltagarna gör i tur och ordning sin gestaltning. Det går bra, alla i gruppen minns. Vi fortsätter med nästa övning. Vi ska nu ta ögonkontakt med någon i cirkeln, på en gemensam impuls ska vi niga, hoppa upp i luften och därefter gå mot varandra, mötas på mitten, säga hej

och därefter ta den andres plats i cirkeln. Har man glömt den andres namn kan man när man möts fråga efter det. Efter några vändor stoppar jag övningen och berättar att vi ska göra samma sak igen men när vi möts på mitten kan vi berätta om något som gör oss glada. När de efter övningarna delger varandra sina tankar säger de bland annat att de ”blev glada, påverkades av den andres känsla” och ”alla får ta plats i rummet och göra sin röst hörd”. Så avslutar vi övningen och går in till de andra för att fortsätta i helgrupp.

När jag kommer in berättar Elin att det varit ofokuserat i hennes grupp. Elin som ska fortsätta lektionen med en ny lek samlar alla studenterna. Hon förklarar övningen och så börjar vi. Denna övning lockar till en hel del skratt och därför vill studenterna att vi gör den flera gånger innan vi tar paus. Under rasten talar Elin och jag om att det är konstigt att de verkar ointresserade. Vi talar om att vi borde ta upp frågan om mobiltelefoner som då och då används.

Ett hinder på vägen, en vägkorsning

Efter rasten har jag en kort teorigenomgång om grupputveckling. Vi talar om trygghet och tillit i grupper. Är det viktigt att lära känna varandra och i så fall varför? Hur påverkas vi av varandra? Vi talar om ledare och informella ledare. Vi fortsätter att tala om gruppdynamik och jag frågar om de har några överenskommelser i gruppen, till exempel vad gäller mobiltelefoner under lektionerna. Nu blir det plötsligt liv i gruppen. Flera börjar berätta om hur deras grupp fungerar. Att grupperna ofta görs om leder till att de inte känner varandra och detta skapar frustration. Några av kommentarerna är: *Vi lär aldrig känna varandra. Vi hinner aldrig få någon kontinuitet eller trygghet i grupperna. Vi får lära oss om ett demokratiskt förhållningssätt men var finns demokratin i vår utbildning? Hur får man grupper att fungera?* Ointresset som jag tidigare upplevt är som bortblåst. Rummet är plötsligt fyllt med frustration. Jag står och lyssnar, alla får möj-

lighet att säga vad de vill. Jag bekräftar att jag hör vad de säger, att jag ser och hör att de är upprörda.

Det är inte första gången jag står inför grupper som är arga och ledsna. Detta är något jag reflekterat mycket över under det senaste året. Å ena sidan finns metoder att omstrukturera grupper för att på detta sätt ge studenterna möjlighet att möta många olika perspektiv, en väg att skapa en interkulturell lärandemiljö. Å andra sidan har jag erfarenheter från grupper jag verkat i, där tryggheten och tilliten varit avgörande för gruppens och mitt arbete. När jag står där inser jag att om jag fortsätter efter min ursprungliga planering, att göra värderingsövningar, är det stor risk att studenterna inte kan tillgodogöra sig övningarna. För att värderingsövningar ska bli verkningsfulla behövs en känsla av trygghet i gruppen, eller att man själv valt att komma till seminariet på grund av eget intresse. Jag måste ta beslut i stunden. Min erfarenhet av grupputveckling är att klimatet påverkas positivt om man gemensamt hittar fram till normer att verka i. Studenterna har själva sagt att de inte diskuterat normer. Jag kommer därför med ett nytt förslag, att arbeta med normer under nästa seminarium. De får avgöra om de vill fortsätta utifrån min ursprungliga planering eller ta den nya förslaget som jag lägger fram i stunden. Studenterna väljer den nya och vi avslutar lektionen. När jag kommer hem på kvällen smyger en viss oro över mig när jag reflekterar över dagens arbete. Tänkte jag rätt? Klarar vi av att på två gånger till få ihop gruppen så att studenterna kan känna att det uppnått någon skillnad?

Min klangbotten

Under mina 30 år som skådespelare arbetade jag naturligtvis i många olika gruppkonstellationer. Ibland hamnade jag i ensembler där atmosfären genomsyrades av nyfikenhet och tillit. Detta gjorde att jag var motiverad, det var lustfyllda repetitioner. Det innebar inte att vi hade samma åsikter, men i gruppen fanns ett inlyssnande klimat där allas åsikter fick framföras. Stundtals medförde detta långa diskussioner, alla skulle få möjlighet att

pröva sina idéer. Detta klimat av allas lika värde gav oss trygghet, vi vågade oss ut på djupa vatten. Tillsammans seglade vi iväg på äventyr, lade till vid olika kuster, hamnade i storm, gick på grund, men genom gemensamma ansträngningar hittade vi till slut en hamn där alla trivdes. Vi vågade mötas, vi mötte den Andre.

Begreppet den Andre förknippas bland andra med filosofen Emmanuel Lévinas. Han talar om vikten att lyssna in den Andres tankar, känslor, viljor och behov, att öppna upp för den Andres verklighet.[6] Lévinas talar också om ansiktets betydelse för kommunikation. Han menar att ansiktet blottar vårt innersta, att ansiktet visar vår försvarslöshet.[7] Som skådespelare har jag kroppen som arbetsinstrument. Genom att mötas ansikte mot ansikte, kropp mot kropp, kan vi ”samtala” utan ord. Ansiktets mimik och kroppens hållning och gester, röstens styrka och färg ger mig en glimt av vad den Andre känner eller vill. När jag som skådespelare hamnade i ensembler där hierarkier var rådande, där allas lika värde inte levandegjordes, påverkades ofta slutresultatet då endast några personers åsikter och tankar var bärande i skapandet av föreställningen. Lusten och motivationen infann sig inte; i stället fanns ofta en rädsla att göra fel, att bli kritiserad. Den rädslan gjorde att utvecklingen stannade upp. Jag vågade inte pröva nya idéer, utan i stället upprepade jag tidigare erfarenheter, det jag kände mig trygg med, redan behärskade. Under dessa år insåg jag hur betydelsefull gruppens inre liv var för hur föreställningen skulle utvecklas.

Överenskommelsen

Studenterna har kommit och vi börjar det andra seminariet med ”kaosteater”. Elin har lagt en massa lappar på golvet. På lapparna står det till exempel: *Du springer runt och letar efter din bortsprungna moster. Du är publik på en fotbollsmatch.* Alla studenter tar varsin lapp och på en given signal, en klapp med händer-

[6] Inger Assarson, *Utmaningar i en skola för alla. Några filosofiska trådar* (Stockholm: Liber, 2009), s. 100.
[7] Assarson, *Utmaningar i en skola för alla*, s. 100.

na, startar alla. Ett kaos av situationer uppstår när de försöker interagera med varandra. Elin klappar i händerna och allt stannar av, studenterna lägger tillbaka lapparna på golvet, tar en ny. Elin gör en ny klapp med händerna och ännu en omgång börjar. Vi skrattar mycket och gör flera omgångar.

Nästa uppgift är att planera en temadag för en klass. Detta ska göras i arbetsgrupperna. De får femton minuter på sig. När vi återsamlas förväntar sig alla att de ska redovisa sina idéer men i stället får de processfrågor som ska fylla i individuellt. Det är cirka 15 processfrågor. Till exempel: Vad tänkte du när du fick övningen? Vad kände du? Sade du allt du ville under planeringen? Om inte, varför gjorde du det inte det? Hur togs besluten i gruppen? Spelade du någon ”roll” i gruppen? Hur fungerade kommunikationen? Vilka beteenden påverkade i gruppen? När alla har svarat på frågorna individuellt återsamlas de i arbetsgrupperna. Det uppstår diskussioner i grupperna då de har uppfattat skeendena olika. Det blir diskussion om hur man kan påverka, om det är varje individs ansvar att göra sin röst hörd eller om det är allas ansvar att bjuda in. Några av kommentarerna är: *Om någon är tyst så kan jag ju fråga: Har du några tankar om detta? I stället för att säga: Du har ingenting sagt. Jag var inte medveten om att jag var den som talade mest, som de andra sade att jag gjorde. Jag kanske gör det ofta? Jag känner mig tryggare i gruppen för att vi talat om detta.* Studenterna skriver ned förslag på överenskommelser för sina grupper. Vi talar också om att överenskommelserna är något ”levande”, något som alltid kan omförhandlas. Vi avslutar med en reflektionsrunda där grupperna delger varandra sina överenskommelser. Alla är eniga om att *hur* en grupp tar beslut påverkar gruppens fortsatta arbete. Seminariet avslutas med en ny lek.

Att våga sig ut på djupt vatten

Den sista lektionen börjar vi med en lek för komma i stämning. Så går vi vidare med värderingsövningar. Vi startar med ”Alla som”, en övning där alla sitter på stolar i en cirkel med ansiktena

in mot mitten. Elin som ska leda övningen står i mitten av cirkeln. Elin och jag har listat olika önskningar och påståenden som vi ska använda. Vi berättar att allt är frivilligt. Man svarar på en uppmaning eller ett påstående genom att byta plats med någon annan som också reser sig. Vill man inte svara eller kan man inte svara, sitter man kvar. Det är vad man tänker just nu som gäller, ändrar man sig får man göra detta. Det finns inget rätt eller fel. Vi börjar med uppmaningar så som*: Alla som har skostorlek 37 byter plats. Alla som spelar något instrument byter plats med varandra.* Efter en stund övergår vi till påståenden och då byter man plats om man håller med. Några exempel: *Det är viktigt att sträva efter en bättre värld. Det är viktigt att samarbeta med sina kolleger*. Elin står i mitten och efter varje påstående frågar hon några studenter varför de bytte plats eller varför de inte bytte plats. Hon är mycket inbjudande, nyfiken och tackar alla för deras tankar när de svarar. Vissa svarar, andra vet inte, det är helt i sin ordning. Elin fortsätter med påståenden som: *Barn kan vara elaka. Det är viktigt med betyg. Det är viktigt att vara en rättvis lärare*. Fler och fler av studenterna kommer in i diskussionerna. Ordet rättvisa diskuteras. Olika tolkningar kommer fram. Men det finns fortfarande en osäkerhet i rummet. Några visar med sina kroppar att de inte vill delta, sitter långt bak på stolen men benen i kors halvt bortvända. Studenterna har under första seminariet berättat att alla inte deltar i samtalen. De sade att de inte kände tillräcklig trygghet i gruppen för att få modet att uttrycka sina tankar. Elin fortsätter, hon är mycket omsorgsfull i sitt bemötande men ett par studenter tittar på mig och jag tolkar det som om de undrar när det ska sluta. Jag blir osäker om det finns energi för att fortsätta, känner Elin av att gruppen är trött? Jag gör tecken åt Elin att hon ska avsluta övningen men jag vet inte om hon uppfattar mitt meddelande för hon fortsätter. Jag funderar på om jag ska gå in och bryta. Plötsligt känner jag att något händer, jag ser hur energin stiger, studenterna har flyttat sig framåt på sina stolar, fötterna är framåtvridna, beredda att delta. Elin kommer med ett par nya påståenden och plötsligt

har alla i gruppen deltagit, bidragit med sina tankar. Det har gått åt mycket energi. Men det finns en stark glädje hos studenterna som både jag och Elin känner av. Vi avslutar övningen och tar en rast. Under rasten frågade jag Elin om hon såg att jag signalerade att hon skulle avsluta övningen. Ja, säger Elin, jag såg det men jag såg i studenternas ögon att de hade förtroende för mig, det gjorde att jag vågade fortsätta.

Efter rasten fortsätter vi med fyrahörnsövningar, en värderingsövning där man får välja hörn utifrån vad man, just nu, tänker om en situation. Återigen talar vi om att det är tillåtet att byta plats om man ändra sig. Jag ger gruppen fyra påstående och de får välja ett alternativ. Jag pekar ut hörnen för de olika alternativen och studenterna går till hörnet efter att de gjort sitt val. De får gemensamt i respektive grupp samtala om problematiken och varför de gjorde valet. Varje grupp berätta i tur och ordning för de övriga grupperna om sina reflektioner. Därefter får varje grupp gemensamt bestämma en situation som innehåller deras problematik och med hjälp av sina kroppar skapa ”en skulptur” av situationen. En grupp i taget visar sin skulptur för de övriga. De andra tittar på skulpturen och berätta vad de ser. Vilken situation är det som gestaltas? Vilka är personerna och hur är deras relationer? Vad kan vi läsa av i kroppsspråk, blickar och hur individerna är placerade i förhållande till varandra? Finns det olika status hos gestalterna, hur syns det i så fall i kroppsspråket? *Den personen är nog lärare och de andra är barn. Läraren ber dem om något,* säger en student. *Det tycker inte jag, jag tycker läraren ser arg ut, hon knyter ju handen,* säger en annan. Studenterna går runt skulpturen och ser att de tolkar situationen olika utifrån var i rummet de står. Olika perspektiv träder fram. Studenterna kommer med förslag hur situationen kan förändras och jag frågar om de vill visa hur de menar genom att ändra i skulpturen. Några går in och ändrar i uttrycken genom att ändra till exempel gester och riktning på de individer som gestaltar situationen. Ibland blir det bra, några gånger ändrar de sig och gör nya försök. Alla deltar och stämningen är trygg och mycket

skratt finns i rummet. Så sätter vi oss i ring och reflekterar över dessa tre gånger som vi träffats. Vad tar de med sig från dessa tillfällen är min fråga. *De har haft kul, skrattat mycket, lärt känna varandra på ett nytt sätt. Det är inte farligt att ha olika åsikter, intressant med olika perspektiv. Det är viktigt att kommunicera. Kul med drama, ett annat sätt att lära sig*. Flera av studenterna tackar Elin för att hon stod kvar i värderingsövningen ända till alla hade svarat.

Var slutar mitt ”jag” i en grupp, var slutar ditt ”jag” i samma grupp?

Jag har beskrivit en teaterföreställning och tre dramalektioner där jag vill undersöka om trygghet, tillit och glädje kan påverka oss människor så att vänskapliga relationer kan växa fram. I båda fallen framstår stunderna då vi skrattade tillsammans som ögonblick där ”dörrar öppnades upp” för att trygghet och tillit skulle utvecklas. Under föreställningen satt barnen stilla och följde berättelsen, skrattet föddes *i* deras kroppar. På lektionerna var studenterna delaktiga i skapandet av situationerna som fick dem att börja skratta. Skrattet föddes *genom* deras kroppar, i deras gemensamma gestaltning. På fängelset kunde jag se på barnen hur deras kroppsspråk ändrades under det att vi kunde följa med varandra i de olika känslor och situationer som skapades. Vi var alla människor med behov, känslor och tankar, detta förenade oss. Skratten gav oss under dramalektionerna mod att våga visa oss själva, uttrycka våra tankar och känslor. På fängelset blev kanske de två små pojkarna delaktiga genom de gemensamma skratten och insikten att andra delade deras känsloupplevelser, vi tillhörde alla världen. När Elin inte värderade de tankar som studenterna delgav varandra under dramaövningen utan tackade alla för deras vilja att bidrag, skapades trygghet och tillit. En förståelse för att olika perspektiv gav utvecklingsmöjligheter uppstod. Under denna lektion skapades bättre förutsättningar för vänskapliga relationer.

En fråga som återkommer till mig är: var slutar mitt *jag* i en grupp och var slutar ditt *jag* i samma grupp? Inom fenomenologin, den filosofiska inriktning som Edmund Husserl grundade, finns tankar om att vi påverkas av andra människors närvaro, vi påverkas av olika miljöer och materiella ting i vår närhet.[8] Mötet mellan människor är sinnligt, vi använder våra sinnen för att få information, för att orientera oss i världen. Detta kan ske på både ett omedvetet och ett medvetet plan. Under repetitionsarbetet används de olika sinnena mycket medvetet, om inte detta sker kan inget riktigt möte med den Andre äga rum. Det blir då monologer som skådespelarna framför, bredvid varandra. Skådespelaren kommunicerar medvetet med röst, kropp, gester och mimik. Jag tror att denna medvetna kommunikation genom kroppen och rösten kan användas i alla möten.

Vänskap

Jag frågar ibland studenter och deltagare i de grupper jag leder vad de har för grundläggande behov och svaren jag får är ofta: behov att få mat, att bo och sova någonstans, att få kärlek och att ha vänner, att känna trygghet och förståelse i grupper, att det är rättvist och respektfullt, att få känna glädje och att få vara delaktig. Några av behoven är förknippade med materiell trygghet, andra är förknippande med trygghet i relationer. Historikern Eva Österberg ser vänskap som väsentligt och av lika stort vikt för oss människor som kärlek, sorg, födelse och död.[9] Kanske avslöjas vår uppfattning om det goda livet till en viss del när vi talar om vänskap då det ofta innehåller tankar om det goda samtalet och den goda samvaron.

> Våra identiteter och jag-upplevelser är intimt förknippade med hur vi orienterar oss i ett moraliskt rum. En individs identitet

[8] Åsa Alftberg, *Vad är det att åldras. En etnologisk studie av åldrande, kropp och materialitet* (Lund: Lunds universitet, 2012), s. 37-40.

[9] Eva Österberg, ”Vänskap – hot eller skydd i medeltidens samhälle? En existentiell och etisk historia”, *Historisk tidskrift* 2003:4, s. 556.

> skapas i sin tur i relation till andra. Människan blir människa inte endast genom sina tankar och normer utan tillsammans med andra människor, i etisk praktik och daglig samvaro.[10]

Österberg menar att vänskap rör sig inom ett etiskt och existentiellt rum där frågor om vår identitet, vårt ansvar, hur vi tilltalar den Andre, intimt hänger samman. Ett etiskt rum för vänskap kan skapas när respekten för allas olikhet finns. Maria Småberg skriver i ”Interkulturell vänskap som diskurs”, att Aristoteles redan under antiken diskuterade vänskap (*philia*) i den *Nikomachiska etiken*.[11] Aristoteles sade att en vän är ”ett annat jag”, inte en kopia av oss själva.[12] Småberg skriver att Aristoteles såg människan som en social och aktiv varelse och Österberg påpekar att Aristoteles såg ömsesidighet, tillgivenhet och välvilja som grunden för att vänskapliga relationer skulle uppstå. Genom handling utifrån dessa kriterier kunde människan nå det högsta, det goda i samhället.[13]

Kan man utifrån detta perspektiv se vänskap som en väg till ett demokratiskt lärande? Hur kan man i så fall skapa förutsättningar för vänskaplighet inom ramen för vårt utbildningssystem? För att det ska bli möjligt att skapa vänskapliga relationer behövs tid och återkommande möten för att tryggheten och tilliten ska infinna sig. Det i finns inga patentlösningar, varje situation kräver sin lösning. Tomas Tranströmer uttrycker detta väldigt vackert när han skriver, ”varje situation ropar på sitt eget språk”. Demokratin blir ett mål att arbeta mot, något som ständigt måste erövras. Det är svårt och ibland blir det fel. Under ett föredrag för lärare i Stockholm i december 2012 frågade Anne Bamford, professor vid University of Arts i London, hur många av de närvarande lärarna som under senaste veckan gjort något som inte gått så bra i klassrummet. Det var några få som räckte upp handen. Alla ni andra som inte vågat göra fel, ni måste prö-

[10] Österberg, ”Vänskap – hot eller skydd i medeltidens samhälle?”, s. 556.
[11] Småberg, ”Interkulturell vänskap som diskurs”, s. 183.
[12] Småberg, ”Interkulturell vänskap som diskurs”, s. 190.
[13] Österberg, ”Vänskap – hot eller skydd i medeltidens samhälle?”, s. 558.

va, sade Bamford, annars föds inte något nytt och era elever behöver lära sig att det är okey att göra fel.

I fängelse är friheten mycket beskuren. Andra bestämmer vad som ska och får göras. Barnen i fängelset kunde inte förvänta sig något medbestämmande. Studenterna var frustrerade över att de inte kunde påverka strukturerna på utbildningen. Den andra lektionen bad jag dem ta fram gemensamma normer för sitt kommande samarbete. Min erfarenhet från grupper är att vi behöver strukturer, det underlättar vårt liv men vi måste själva få vara med och utforma dessa strukturer. Annars behövs transparens, så att vi förstår varför strukturer finns. Strukturer och normer behöver hela tiden få vara levande, diskuteras och förändras när behoven förändras. Då blir demokratin levande, som ett interkulturellt förhållningssätt.

Ett interkulturellt förhållningssätt

Idag efterfrågar arbetsmarknaden människor som är flexibla och kreativa. Inom lärarutbildningen poängteras vikten av lärare som bejakar olikheter, inser vikten av olika perspektiv och olika kulturer. Frågan som jag här har tagit upp är hur man lär sig detta, hur det låter sig göras på bästa sätt. Att tillägna sig olika perspektiv är en kontinuerlig process där vi får titta på världen genom andras glasögon. Jag tror att trygghet, tillit, glädje och vänskapliga relationer är mycket betydelsefulla för att ett sådant klimat ska infinna sig. En kultur där vi kan mötas på dessa villkor skapar lust och motivation. Efter varje möte kan vi reflektera kring vad som hjälpte oss och vad som hindrade oss från att komma närmare vårt mål. Att få feedback av varandra ger också självkännedom. I ett tryggt och vänskapligt klimat blir det lättare för personer som är blyga, som inte är vana att uttala sig i grupp, att göra sin röst hörd. Alla de som bär på erfarenhet av att inte få vara med, de med svag självkänsla och lite självförtroende, kan när tillit finns få mod att våga uttrycka sina tankar. När vi känner varandra blir det lättare att ge och få feedback som kan ge

oss större självkännedom och det är trots allt där vi måste börja, hos oss själva.

Drama och teater som estetiska lärprocesser

Jeanette Roos

> Lotta står inför en grupp barn. Det är lektion i svenska och eleverna sitter i sina bänkar framför henne. Lotta rör sig ryckigt framför barnen. Hon pekar och knackar med en penna på en whitebord. Hon försöker få uppmärksamhet men misslyckas. Hon skriver några ord. Barnen tycks ointresserade och viskar till varandra, ingen tittar på läraren. Lotta läser ett exempel ur en bok och frågar: ”Är det någon som känner igen det här?” Ingen svarar. Några elever bråkar om en penna. Några andra verkar ha somnat. Två flickor tittar fnittrande på en mobiltelefon. Plötsligt drämmer Lotta boken i katedern, stirrar på barnen och skriker: ”Varför svarar ni inte!” Barnen stelnar och tystnar. ”Varför svarar ni inte!” skriker Lotta igen. Barnen tittar ner i sina bänkar. Det är alldeles tyst.

Det här är en scen som några lärarstudenter framför under en lektion när jag undervisar vid Södertörns högskola i en delkurs som syftar till att belysa hur undervisning och inlärning kan gå till. Studenterna har valt att gestalta en situation som inte fungerar. Vi arbetar med estetiska lärprocesser vilket innebär att studenternas kreativa arbete inriktas mot något som kan läras. Kunskap ska erövras.

Madeleine Hjort framhåller i *Konstens betydelse* att hon ”ägnar en hel bok åt att argumentera för och reflektera över att konst är kunskap i lika hög grad som matematik, svenska och engelska är kunskap.”[1] Hon betonar att konst är en kunskap som andra ämnen och synliggör på så sätt en aspekt av konsten som lätt kan förbli osynlig. Redan Aristoteles presenterade en vidgad kunskapssyn med tre olika kunskapsformer som alla är betydelsefulla: *episteme*, *techne* och *fronesis.*[2] I arbete med estetiska lärprocesser blir det extra viktigt med en breddad syn på vad kunskap är och vad den kan användas till. I förordet till Hjorts bok skriver pedagogikprofessor Mikael Alexandersson om fiktion som källa till både kunskap och inspiration:

> Den som läst berättelser, hört sagor, lyssnat till musik, reflekterat över illustrationer och konst eller sett teater och dans har upplevelser, personliga intryck och material att referera till, har ett varierat stoff att tänka kring och utifrån. (…) Vårt behov av fiktiva berättelser tycks vara grundläggande för människan. Vi har behov av att organisera våra upplevelser, av att göra det kaos verklighetens alla inryck ofta består av meningsfulla.[3]

Att skapa mening och förståelse för skilda ämnen med hjälp av fiktion kännetecknar estetiskt arbete. När jag undersökt och försökt belysa begreppet estetiska lärprocesser har jag funnit tre sfärer där arbete med teater och drama är etablerat. Första sfären handlar om *upplevelsen av drama och teaterövningar*, den andra om *konstnärligt utövande* medan den tredje sfären rör *mottagarens, åskådarens eller läsarens möte med ett konstnärligt verk.* Sfärerna har olika tyngdpunkt samtidigt som de överlappar varandra. Förhoppningsvis kan uppdelningen hjälpa till att synliggöra några av de användningsområden som finns och några varierande sätt att arbeta på.

---

[1] Madeleine Hjort, *Konstens betydelse* (Stockholm: Carlssons, 2011), s. 71.
[2] Se Anders Burmans inledande artikel i denna antologi, ”Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna”.
[3] Förord av Mikael Alexandersson i Hjort, *Konstens betydelse,* s. 9.

Första sfären: upplevelsen

I det inledande exemplet med lektionen i svenska beskriver några studenter genom gestaltning en undervisningssituation som inte fungerar. När de visat upp sin scen kan vi börja bearbeta det vi sett. Studenterna får tolka situationen och reflektera över vad som händer. Reflektionen sker i samtalsform och genom att jag ställer frågor. Exempelvis: Hur känner sig barnen i situationen vi just sett? Hur känner sig läraren? Vad gjorde att läraren kunde bli så arg? Hur mycket svenska tror ni dessa elever lär sig? Kan ni förstå läraren? Kan ni förstå eleverna? Om ni skulle komma med några råd till läraren, vad skulle det vara? Om ni skulle komma med några råd till eleverna, vad skulle det vara? Utifrån frågorna fortsätter samtalet kring det studenterna sett och tack vare svaren kommer deras tankar, känslor, reaktioner, konkreta tips och frågeställningar fram och kan ventileras i gruppen. Genom att tolka och diskutera det som de ser växer kunskap om hur olika faktorer påverkar undervisningssituationen fram. Studenterna kan på så sätt få insikt i hur de själva vill vara som lärare.

Det jag beskriver är ett sätt att arbeta med estetiska lärprocesser som går ut på att göra övningar, gestaltningar och improvisationer för att öka lärandet både individuellt och i grupp. Det finns ingen publik utom den egna klassen eller kurskamrater och fokus ligger på studenternas eller elevernas egna upplevelser, reflektioner och den erfarenhet som växer fram. Inom den här första sfären är syftet att studenterna eller eleverna ska få den erfarenhet som övningarna ger och att ge kunskapsinhämtningen en skapande och reflekterande förankring. Det som Mia Marie F. Sternudd, universitetslektor i pedagogiskt drama, belyser i sin doktorsavhandling ingår i denna sfär och kan i dramapedagogiska sammanhang i sin tur delas upp i de fyra perspektiv hon utgår från: ett konstpedagogiskt, ett personlighetsutvecklande, ett kritiskt frigörande och ett holistiskt lärande perspektiv. De

olika perspektiven kan påvisa mångfalden av användningsområden inom sfären.[4]

Arbete med drama och teater inom olika former av utbildning är kanske det som i första hand förknippas med estetiska lärprocesser. Det betyder att elever och studenter lär sig vanliga skolämnen som svenska, matematik, historia, samhällskunskap, språksocialisation, didaktik, ja egentligen vilket ämne som helst, *genom* att använda teater och drama. Inom ämnet samhällskunskap kan läraren till exempel be elever eller studenter gestalta en händelse som de läser om. För att eleverna eller studenterna ska kunna utföra gestaltningen krävs att de inhämtar fakta om situationen, undersöker vad som orsakat den och vad händelserna leder till. Genom att visa upp en scen får de en gemensam upplevelse som de kan undersöka. När studenterna eller eleverna fysiskt förkroppsligar kunskap som de har införlivat lösgörs möjligheter att knyta lärdomar de upplevt i gestaltningen både till det personliga och till det samhälleliga planet. Det som stärker lärandet är att eleverna eller studenterna får en känslomässig, fysisk, kroppslig och sinnlig upplevelse av kunskapsområdet som behandlas. De kan på detta sätt få en personlig upplevelse att reflektera över och kan sätta in sina erfarenheter i ett socialt sammanhang. Den estetiska lärprocessen ger för många en möjlighet till förståelse av sig själva, sin omvärld och fördjupade kunskaper i det ämne som berörs.

Andra sfären: konstnärligt utövande

Nästa sfär utgörs av arbetet med att sätta upp en teaterpjäs. I ett sådant sammanhang består den estetiska lärprocessen av mötet med en text där en viktig beståndsdel är att undersöka ordens betydelser och hur de kan uttryckas. Repliken ”Jag älskar dig” kan till exempel sägas så att vi tror på den men sättet den sägs på kan också få oss att tro att den betyder motsatsen. Trots att det är

[4] Mia Marie F. Sternudd, *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner* (Uppsala: Uppsala universitet, 2000).

samma ord som används blir betydelsen olika beroende på vilken undertext, det outsagda, vi vill lyfta fram. Under repetitionsarbetet av en teaterföreställning växer sätten att gestalta berättelsen fram. I sfären konstnärligt utövande är målet att skapa en konstnärlig produkt, en teaterföreställning, och den primära kunskapen består av att skådespelarna lär sig uttrycka det de vill konstnärligt. Fokus ligger på att berätta en berättelse på ett sätt som gör att den når fram till mottagarna, publiken, med en tydlighet som samtidigt är öppen för tolkningar. När vi sätter upp en pjäs i professionella sammanhang kan vi säga att skådespelare och regissör genomgår estetiska lärprocesser. Men de lärprocesser som den här texten vill ta upp handlar inte om det som professionella skådespelare och regissörer går igenom, utan om det lärande som kan uppstå när teater används som verktyg för att skapa en kreativ inlärningssituation på en skola eller ett universitet. Skådespelarna i dessa sammanhang är elever eller studenter som utvecklar sitt eget uttryckssätt konstnärligt genom att delta i en teateruppsättning. Genom att medverka i uppsättningen av en pjäs får elever eller studenter under förberedelsearbetet, repetitionsarbetet och föreställning en personlig upplevelse av en konstnärlig arbetsprocess. När vi sätter upp en pjäs eller undervisar i teater står det konstnärliga utövandet och erfarenheten av en skapande process i fokus och målet är att skapa en konstnärlig produkt. Men i sammanhang utanför den professionella teatern, på skola eller högskola, är processen lika viktig som den färdiga föreställningen.

Den process som startar när en teaterpjäs sätts upp skulle kunna beskrivas som ett utvecklingsförlopp. Regissören eller läraren och teatergruppen, till exempel en skolklass, börjar med att besluta vilken pjäs som ska spelas, samtidigt undersöker de också varför de vill berätta *just den här* historien för publiken *just nu,* med andra ord hur den relaterar till oss idag. Efter det behöver alla som är med i teaterprojektet faktakunskap om tiden när pjäsen utspelas, om hur människorna såg ut, om hur miljön såg ut, om hur samhället såg ut etcetera. Den faktakunskap som

behöver införlivas under en uppsättning av till exempel det antika dramat *Backanterna* rör kunskap om antiken som tidsperiod, om tidens politiska miljö och kännedom om dramatikern Euripides.

Därefter är det dags för skådespelarna att fördjupa sig i texten och undersöka vad den betyder intellektuellt och kroppsligt. Under repetitionsperioden blir skådespelarna medvetna och lär sig vad de uttrycker med sin kropp, röst och rörelse i rummet så att de berättar just den berättelse som de och regissören vill berätta. Frågor som skådespelarna undersöker under repetitionerna kan vara: Vad betyder det när jag säger så här till dig? Varför gör min rollfigur så här? Hur känns det? Och några av de frågor som rollkaraktärerna måste undersöka är: Vem är jag? Var är jag? Vad gör jag? Varifrån kommer jag? Vart är jag på väg? I varje scen undersöks också vilka viljor som driver en karaktär till de handlingar hen gör. Aktiviteten under repetitionerna är ett hantverk med tydliga strukturer. Skådespelarna både har och utvecklar en teknik för att kunna göra gestaltningen. Det som används och behövs är praktisk framställningskunskap. Repetitionsarbetet och gestaltandet av en rollkaraktär innebär för studenten eller eleven ett möte med sig själv och med de andra i ensemblen och deras gestalter. Det som växer fram under gestaltningsarbetet är en mångsidig kunskap. Genom att man fördjupar sig i sin rollkaraktär och dess möte med andra kan det utvecklas en människokännedom som innebär medvetenhet om vad som styr och påverkar rollpersonerna till att agera just så som de gör. På så sätt kan man säga att skådespelaren, eleven eller studenten utvecklar en praktisk klokhet, *fronesis*, som är möjlig att fortsätta utveckla och fördjupa varje gång de genomgår en liknande arbetsprocess.

I *Cultivating Humanity* presenterar filosofen Martha C. Nussbaum begreppet *the narrative imagination* som jag översätter till ”den berättande fantasin”. Hon beskriver hur svårt det kan vara att förstå en annan människas insida, önskningar, tankar och om hur många sätt det finns att se på världen. Samtidigt

menar hon att det är nödvändigt att vi klarar av just detta för att vi ska kunna leva så samspelt och humant som möjligt i den gemenskap ett samhälle utgör. Hon anser att vi kan ta hjälp av dramatik och litteratur för att samtala om och få syn på hur vår omvärld är uppbyggd. Med berättelsens hjälp kan vi även få syn på och undersöka vad handlingar kan få för konsekvenser.[5] I arbetet med en teaterföreställning är det möjligt att reflektera över hur vår värld är uppbyggd och att undersöka rollkaraktärernas tankar, känslor och drivkrafter utgör lärprocessen.

Den estetiska lärprocessen består i denna sfär av erfarenheten av en konstnärlig process och är en lärdom som finns kvar även när teaterprocessen är avslutad. Den kunskap eleven eller studenten kan få genom att utveckla det konstnärliga utövandet är upplevelsen av ett processinriktat, kreativt förhållningssätt som inte går att erfara på annat sätt än genom att själv vara involverad. Eleven eller studenten får en upplevelse av att vara en skapande människa som är del av en flexibel, kreativ tydligt strukturerad process som utvecklas under förloppets gång mot målet, föreställningen. Elever eller studenter som ingår i ett uppsättningsarbete lär sig på detta sätt en arbetsmetod som är möjlig att ta med sig in i andra sammanhang, till exempel i undervisning eller i egen inlärning. Då erfarenheter från ett uppsättningsarbete bearbetas och görs om till en metod för lärande menar jag att den kan användas i de flesta inlärnings- och undervisningssituationer.

Tredje sfären: möte med ett konstnärligt verk

> Teater ska vara underhållande och häpnadsväckande, samt verka för ett moraliskt uppvaknande och ställningstagande som leder till en etisk diskussion. (Bertolt Brecht)

---

[5] Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA. & London: Harvard University Press, 1997), s. 85.

Så skriver Brecht och det leder över till denna tredje sfär, en sfär där den estetiska lärprocessen utvecklas när mottagare, publik eller läsare, möter konstnärliga verk på ett kreativt och fördjupande undersökande sätt. Den kan handla om publik som ser en teaterföreställning, konstutställning, dansföreställning, film, går på konsert eller en läsare som läser en skönlitterär text, men här koncentrerar jag mig på mötet med teater och skönlitteratur. Det sätt att arbeta med estetiska lärprocesser jag vill lyfta fram har två komponenter, en *berättelse* i form av en teaterföreställning eller en roman och en *workshop* med plats för fördjupande analys av berättelsen, som görs med hjälp av interaktiva samtal och gestaltning, det vill säga teater som språk. Teaterföreställningen eller den skönlitterära texten är utgångspunkt för det fördjupande undersökande samtal som tar form i workshopen. I workshopen, som kan genomföras inför eller efter teaterbesöket eller läsningen, får studenterna eller eleverna med hjälp av teater som språk, drama och teaterövningar reflektera över och bearbeta det de upplevt i föreställningen eller läsningen. Målet med workshopen är att studenter eller elever i interaktiva samtal ska få analysera och undersöka vad berättelsen handlar om och bli mer medvetna om vad de sett, känt, tänkt och upplevt. Under ett andra steg i workshopen får deltagarna koppla det de har sett till sin egen verklighet och använda berättelsen som spegelbild för sitt eget liv och det samhälle de lever i.

Berättelsen

Den berättelse som jag i det följande utgår ifrån och som undersöks i workshopen är teaterpjäsen *Andorra* av Max Frisch.[6] *Andorra* är en pjäs om kärlek, motsättningar, fördomar och förväntningar med utgångspunkt i ”vi” och ”de andra”. Den tar upp förföljelsen av människor under och efter andra världskriget men också till de krig som utspelas idag och belyser på sitt sätt

[6] Max Frisch, *Andorra,* bearbetning Marie Persson & Thomas Müller (Falun: Dalateatern, 1993).

mekanismer som startar motsättningar. Pjäsen *Andorra* visar hur vanliga människor kan förvandlas till intoleranta rasister. Den visar även hur människor genom omvärldens påtryckningar förändras och till slut accepterar förutfattade meningar om en person som sägs vara annorlunda. Pjäsen kan även leda vidare till teman som mobbning och utfrysning.

Handlingen utspelas i en stad kallad Andorra. Där bor Andri med sina adoptivföräldrar som hämtat honom från ”de andra” när han var liten. Andri och hans styvsyster, Barblin, är förälskade och vill gifta sig. Under pjäsens gång visar det sig att det finns mycket i det förflutna som ungdomarna inte vet något om. Till slut kommer det fram att Andri och Barblin har samma pappa vilket innebär att Andri inte är från ”den andra sidan”, men han är redan dömd som avvikande. Pjäsen slutar med att Andri dödas och att Barblin blir galen, och den som driver handlingsförloppet mot det våldsamma slutet är Soldaten. Genom pjäsen löper vittnesmål och yttranden som egentligen uttalas efter att Andri blivit mördad. Följande tankegångar framhålls av karaktärerna Någon och Doktorn.

> – Jag medger, att det inte på något sätt är bevisat, vem som den gången kastade stenen (…) (Vad) den unge mannen beträffar, så minns jag naturligtvis honom. Han gick ofta till jukeboxen för att spela skivor för sina drickspengar, och när de hämtade honom, gjorde det mig ont om honom. Vad soldaterna gjorde med honom, när de hämtade honom vet jag inte, vi hörde bara, när han skrek… Någon gång får man lov att glömma, tycker jag.[7]
>
> – Jag kan bara säga, att det inte är min skuld, bortsett förstås från att hans beteende (något som man tyvärr inte kan förtiga) mer och mer (låt oss säga det rent ut) fick något judiskt över sig, även om den unga mannen må hända var andorranare som vi andra. (…) En tragisk historia, inget tvivel om det. Jag är inte skuld till att det gick därhän. Jag tror mig tala å allas vägnar, när

[7] Frisch, *Andorra,* s. 124.

> jag nu, för att avsluta mitt anförande, än en gång upprepar, att vi endast kan beklaga händelsernas utveckling – den gången.[8]

Innebörden och temat i dessa repliker genomsyrar pjäsen, men den scen som jag tar upp som exempel i workshopen inleder föreställningen och har ett tema som intresserar många ungdomar: kärlek. Scenen börjar med att Barblin står och kalkar en vägg när Soldaten kommer fram och ställer sig och tittar på hennes ben. Hon blir irriterad över att han stirrar och säger åt honom att sluta. Vilket han inte gör.

Workshopen

> På golvet i en skolsal står tre elever, Anna, Per och Oskar, i årskurs ett på gymnasiet uppställda i en statybild. De står alldeles stilla som om de föreställde ett fotografi från föreställningen. Eleverna gestaltar Barblin, Andri och Soldaten. Barblin står uppe på en pall och försöker kalka en vägg men Soldaten är närgången och lyfter på hennes kjol. Han tittar brett leende på hennes ben. Barblin har uppspärrade ögon och ser ut att försöka få bort hans hand. Andri står en bit bort från de andra och tittar ilsket på vad de gör.

De här eleverna gestaltar en scen som de tidigare sett och minns från teaterföreställningen *Andorra* och utforskar teater som språk. De har fått välja ut scener de tycker är intressanta och på så sätt har det bildats elevgrupper som fördjupar sig i olika händelser i föreställningen. I grupperna bygger eleverna en statybild av det som de tycker är centralt. Det innebär att eleverna gestaltar den situation ur föreställningen som de valt genom att ställa upp sig som rollkaraktärerna i en fryst position, på det sätt som de kommer ihåg från föreställningen. Statybilderna visas upp för hela klassen och ger en bild av den händelse de valt. Genom att

[8] Frisch, *Andorra,* s. 143.

titta på statybilden och reflektera över den situation som Barblin, Soldaten och Andri befinner sig i kan den bearbetas och tolkas.

För att få igång ett samtal ställer jag till exempel följande frågor till eleverna: Hur känner sig Barblin när Soldaten lyfter på hennes kjol? Varför lyfter han på kjolen? Vad tycker Andri? Varför gör han ingenting? Eleverna som tittar kommer med många varierande svar. På detta sätt kan de fördjupa och bearbeta sin upplevelse av föreställningen. Det som är otydligt eller tvetydigt diskuteras. Efter ett tag frågar jag eleverna: Hur kommer det sig att ni vet allt detta? Martin som sitter i publiken svarar skrattande att han förstår varför Soldaten tittar på Barblins ben. Han tycker också om att titta på flickors ben. Till slut lösgör sig Anna från statybilden och berättar hur det kändes för henne, när hon gestaltade Barblin och soldaten kommenterade hennes ben och tittade på det sätt han gjorde. Hon kände sig utlämnad och hjälplös. En förklaring till att det ofta går så lätt för eleverna att analysera och tolka statybilderna kan vara att vi människor alltid tolkar och läser av de situationer vi ser eller befinner oss i, medvetet eller omedvetet. Vi läser av både kroppsspråk och undertext hos dem vi möter. Det sker automatiskt i vår vardag och den förmågan använder vi i workshopen när vi stannar upp för att titta på, tolka och reflektera över en stiliserad situation. Studenter eller elever medvetandegörs på så sätt om sina egna och andras intuitiva tolkningar.

Genom att reflektera över vad de ser kan eleverna tillsammans utveckla en förståelse för vad som händer mellan Barblin, Soldaten och Andri. Statybilden gör att samtalet har något konkret att hängas upp på, det vill säga på karaktärerna som står på golvet framför dem. Gestaltningen, statybilden, kan på så sätt synliggöra skeende, tankar och känslor som det annars kan vara svårt att få syn på. Tack vare den gestaltande bilden kan eleverna lättare sätta ord på det som många gånger är ordlöst och de kan uttrycka hur de tror att rollkaraktärerna känner sig och vad de tror att de har för drivkrafter till sina handlingar.

Hjort framhåller vikten av att elever får ta del av professionella föreställningar och konstnärliga uttryck, men också av att de själva får vara skapande. Hon skriver: ”Konst är inte bara en fråga om upplevelse, som många tycks tro, det är en fråga om samtal och om minnen och erfarenheter.”[9] Det är denna sorts samtal som ofta förs i workshopen. Det är också viktigt att betona att eleverna eller studenterna inte behöver vara överens om vad som sker för det är genom oenigheten de får erfara att det finns en mängd tolkningar av samma situation. Föreställningen *Andorra* och workshopen ger eleverna eller studenterna möjlighet att tillsammans reflektera över komplexa mellanmänskliga, historiska, globala, teoretiska och praktiska skeenden och ta del av händelser som de kanske aldrig kommer i kontakt med annars.

När vi tillsammans reflekterar över en fiktiv berättelse med hjälp av teater som språk kallar jag det som görs för *en praktisk analys.* Den praktiska analysen är det vi utformar tillsammans i ett interaktivt samtal, då vi reflekterar över en gestaltad fiktiv berättelse som visas på golvet framför oss. Den praktiska analysen innebär att vi utvecklar resonemang kring det vi ser och tänker högt tillsammans med andra. Detta sätt att analysera tillsammans går att använda i många sammanhang för att belysa och undersöka komplexa situationer. Det innebär att teaterns språk flyttas ut från scenrummet och används i andra kontexter. Dramatik och skönlitteratur gestaltar nästan alltid sociala relationer och konflikter där publiken eller läsaren kan följa karaktärers förhållningssätt och attityder. Hjort framhåller att det är ”fiktiva berättelser som skapar upplevelser när vi läser. Vi dras med i berättelsen och utan att vi tänker på det kopplar vi ihop berättelsens olika detaljer och karaktärer med våra egna erfarenheter och med våra egna liv.”[10] På så sätt öppnar berättelser för möjligheter att se fler aspekter av ett problem eller skeende och med dess hjälp distansera sig och växla mellan sin egen verklig-

[9] Hjort, *Konstens betydelse*, s. 61.
[10] Hjort, *Konstens betydelse*, s. 28.

het och den fiktiva berättelsen. I den praktiska analysen är denna växelverkan en viktig ingrediens.

I den avslutande delen av workshopen som tar upp elevernas eller studenternas egen verklighet utifrån frågan om de kan känna igen händelser, skeenden och attityder från pjäsen får de ofta frågan hur de skulle vilja göra om de skulle hamna i liknande situationer. En tacksam metod om elever eller studenter ska undersöka och bearbeta sin egen vardag är att göra forumspel. Det innebär att eleverna eller studenterna visar upp problematiska situationer som de försöker hitta lösningar på. Agneta Josephson skriver mer ingående om forumspel i sin essä i den här antologin.

Den här tredje sfären innebär på sätt och vis ett möte mellan den första och den andra sfären. Det vill säga, här får mottagaren, publiken, läsaren först se en pjäs eller läsa en roman och därefter genom interaktiva metoder pröva på att använda teater som språk för att undersöka och fördjupa sig i tematiken för pjäsen eller litteraturen och knyta den till sig själv. De estetiska lärprocesserna finns i alla komponenter, i berättelsen, i workshopen, i mötet mellan de båda. När Anne Bamford undersöker hur drama och teater används världen över utgår hon från användningsområden och syftet med en verksamhet. Hon finner flera möjliga ingångar och att det går att lära sig något *genom* att använda drama eller teater, att det går att undervisas *i* drama eller teater och att man kan lära sig något *om* drama eller teater.[11] Inom denna sfär finns alla de användningsområden som Bamford beskriver. Elever eller studenter får lära sig något *om* teaterns uttrycksmöjligheter och hur teater som språk fungerar. De undervisas *i* teater, genom de egna gestaltningarna som de utför och de lär sig något *genom* att använda teater. Dessa olika ingångar förstärker den estetiska lärprocessen och kan på så sätt ge fördjupad kunskap om mänskliga relationer, drivkrafter, sociala strukturer, och samhälleliga fenomen. Denna sfär har fokus på vad som händer i mötet mellan mottagare och konst-

[11] Anne Bamford, *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Münster: Waxmann, 2009).

närligt uttryck samt på hur vi kan använda teater för att lära oss något.

*

I en tidigare antologi om estetiska lärprocesser skriver Thomas Koppfeldt att förmågan att utveckla narrativitet är ett sätt för människor att bygga ihop sina identiteter med varandra och historien. Han menar att en narrativ kompetens gör det lättare att förstå och koppla ihop delar av en komplex värld och ökar förmågan att se sig själv och sin omvärld.[12] Denna narrativa kompetens tränas i bearbetningen av föreställningen eller romanen och den reflekterande återkopplingen till elevernas eller studenternas egna liv. Det är bland annat den narrativa förmågan som utvecklas när vi arbetar med estetiska lärprocesser.

Det som är gemensamt för de tre sfärerna är upplevelsen av sammanhang, känslor, närvaro, kontakt, förståelse, fördjupning, reflektion och lust som kan stimulera flera sinnen. En grundläggande beståndsdel i alla sfärer är en konstnärlig praktik som ger tillfälle att uttrycka och uppleva känslor och tankar som går utöver det verbala språkets förmåga och begränsning. Hjort framhåller: ”Människan har skapat många språk för att hon behöver dem.”[13] De estetiska uttrycken är några av de språk som behöver få finnas och utvecklas inom skola och högskola. Alla sfärerna med sina specifika former och möjligheter av estetiska lärprocesser ser jag som viktiga att utveckla i skol- och universitetssammanhang eftersom de kan ge kunskap, fördjupning och förståelse av komplexa situationer och skeenden. Skolan har till uppdrag att arbeta med ett vidgat språkbegrepp vilket ger utrymme för konstnärliga inslag. Caroline Lindberg, professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och skrivprocesser, beskriver ett vidgat språk- och textbegrepp på följande sätt:

---

[12] Thomas Koppfeldt, ”Vålnader och verklighet”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 65.
[13] Hjort, *Konstens betydelse*, s. 72.

> När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper såväl verbala som icke verbala språk till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk etc. använder vi ett vidgat språkbegrepp. På motsvarande sätt får vi ett vidgat textbegrepp när begreppet text får innefatta budskap som överförs på annat sätt än genom det skrivna ordet.[14]

Det språk som de estetiska lärprocesserna består av har en uttryckande, fördjupande och reflekterande funktion i mötet med teoretiska kunskaper.

Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser finns i alla sammanhang där vi arbetar med konstnärliga, skapande och kreativa uttryck. För att få syn på dem skulle jag säga att det i första hand handlar om att sätta på sig de ”estetiska lärprocessglasögonen”. När jag ser tillbaka på sammanhang som jag tidigare har arbetat i kan jag se att de estetiska lärprocesserna fanns trots att jag då inte använde den termen.

Jag ser det estetiska som det sinnliga, det vackra, det fula, det poetiska, det magiska och realistiska – det förhöjda. Som ett möte mellan tanke och känsla, som en fördjupad upplevelse och gestaltad erfarenhet. En estetisk upplevelse kan uttrycka sig som knorr och spritt i magen, hår som reser sig på armen, orosfjärilar i magen, lyckosplitter i bröstet, stegrande hjärtklappning av spänning, ilska, återhållna eller rinnande tårar, gapskratt, fniss, förlägenhet, en vilja att hoppa och puffa lite. Denna känsloupplevelse kan leda till insikt, till igenkänning eller till en tanke som ibland går att dela med andra genom det estetiska uttrycket. Ibland kan det vara något vi vill hålla för oss själva. Upplevelsen har med existensen att göra och kan ge tillfälle att upptäcka att det som är botten i dig är botten också i andra. I den estetiska upplevelsen finns en koncentration och närvaro, och ett undersökande av en djupare mening som kan ge en nästan fysisk upp-

[14] Caroline Lindberg i Hjort, *Konstens betydelse,* s. 159.

levelse och det är där och då lärprocessen sker. Det är nog inte alla som uppfattar det här under en lektion som innehåller estetiska lärprocesser, men möjligheten finns. Det är själva upplevelsen av ”något annat” än det vardagliga som ger en estetisk upplevelse och därmed också en lärdom av ”något annat”.

Skillnaden mellan en estetisk lärprocess och en konstnärlig process ligger i om det finns ett uttalat lärosyfte eller inte. De som deltar i en konstnärlig process lär sig mycket, men målet är slutprodukten, en färdig föreställning, en roman, dikt eller konstverk. I den estetiska lärprocessen är det genomförandeprocessen och att lära sig något som är målet. I arbetet med konstnärliga uttryck och estetiska upplevelser ligger inte betoningen på att lära sig något, utan på den glädje, de skratt, den lust, de känslor, det samspel och samarbete som uppstår. Och dessa aspekter finns självklart med även när vi arbetar estetiskt mot ett lärandemål. För estetiska lärprocesser är syftet både dragkrok och medel, metod och mål. Den innehåller alltid både en konstnärlig och en pedagogisk del. Om inte den konstnärliga aspekten är närvarande finns inte den estetiska delen och för att kunna rikta och använda lärprocessen på ett medvetet sätt behövs den pedagogiska aspekten.

Olika perspektiv

> Man dansar där uppe – klarvaket
> är huset fast klockan är tolv.
> Då slår det mig plötslig att taket,
> mitt tak, är en annans golv. (Nils Ferlin)

Tänk att ett golv kan vara någon annans tak. Det visar två skilda perspektiv på samma yta. Estetiska uttryck kan hjälpa mottagaren att byta perspektiv i seendet. Tack vare det konstnärliga uttrycket kan det ske ett förfrämligande som gör det möjligt att få syn på skeenden som kan vara svåra att se. En dramatiker, regissör eller författare kan med fiktion vidga, öppna och vrida sina mottagare, åskådare eller läsares synfält så de får möjlighet

att se något annat än de brukar. Tack vare detta kan vi få syn på oss själva, världen och vad vi kanske inte tidigare sett. Genom att skildra världen i en berättelse sedd genom till exempel en hästs, en tiggares eller en rymdvarelses ögon får mottagaren, åskådaren eller läsaren möjlighet till ett annorlunda sätt att se på sin omgivning än det vardagliga. Det blir möjligt att se en ordinär verklighetsbild i ett nytt perspektiv. När idéhistorikern Bernt Gustavsson undersöker vad kunskap är skriver han att nyfikenhet och hunger efter kunskap väcks genom att det främmande görs bekant och det alltför välbekanta görs främmande.[15] Det är den processen vi kan aktivera när vi arbetar med gestaltning. Genom att till exempel visa upp en vardaglig skolsituation, som den svensklektion jag tidigare använde som exempel, och sätta den på ”scen”, det vill säga i blickfånget för alla närvarande i seminariesalen, ges studenterna möjligheter att se nya perspektiv. Vi ser och kan reflektera över vad det är som händer i scenen och kan få syn på saker vi inte sett tidigare. Det framstår som om konstnärliga uttryck verkar genom både förfrämligande och igenkänning och med dess hjälp kan motivation till lärande stärkas.

Berättelsen om sig själv

I arbetet med teater och drama strävar vi inte efter att komma överens eller ha ”rätt” svar, utan efter att skapa utrymme så att alla får komma till tals och utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Det primära är elevernas eller studenternas egna erfarenheter och insikter. Syftet är att öka och fördjupa kunskap hos deltagarna och att tillsammans i gruppen lyfta fram fler aspekter av ett ämne. Berättelser, teater och drama är arbetsredskap som synliggör och skapar reflektionsmöjligheter som kan leda till ökad medvetenhet om egna och andras värderingar och behov.

> Genom att berätta och ta grepp om tiden kopplar vi också grepp på oss själva och vår identitet. När vi får berätta tillsammans

[15] Bernt Gustavsson, *Vad är kunskap?* (Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2004), s. 114.

> med andra ”äger vi rum”. Och genom att vi tar rummet i anspråk och iscensätter oss själva, tillsammans med andra, görs berättandet till ett livsredskap.[16]

I arbetet med estetiska lärprocesser ges elever eller studenter möjlighet att berätta berättelsen om sig själv och på så sätt utveckla sin identitet i ett eget rum. Fokus ligger på den egna berättelsen där eleverna eller studenterna kan ge uttryck för sina personliga frågor och upplevelser av ett kunskapsområde och av sig själva med ett eget uttryck. När olika förståelsehorisonter genom berättelser möts i en tillvaro full av intryck kan mening och samband skapas. Hjort menar att de konstnärliga uttrycken gör att vår förståelse för omvärlden påverkas:

> Vår förståelsehorisont påverkas. Fiktiva berättelser i form av musik, måleri, film och scenkonst påverkar våra värderingar och våra individuella värdesystem. Påverkar de strukturer hjärnan utvecklar och påverkar vårt sätt att agera.[17]

På detta sätt kan berättelser ge elever eller studenter en djupare förståelse av sig själv, sin omvärld och det ämne som berörs. Kunskapen förankras med hjälp av sinnliga intryck och uttryck i kroppen och den estetiska formen ger tillfälle att formulera erfarenheter av känslor och tankar som går utöver det verbala språket. När vi formulerar oss och lyssnar till andras berättelser får våra tankar, våra känslor och vår erfarenhet av livet en mening. Berättelsen skapar mening och kan göra att vi blir tydligare och synligare för oss själva.

Jag finner att konst och kultur kan användas kreativt och utvecklande i ett kunskapsinhämtande syfte. Därför är det angeläget att skapande och den konstnärliga kärnans kraft får finnas och växa i förskola, grundskola, gymnasiet, högskola och universitet. ”Vårt sätt att tolka världen på är förknippat med vilka vi är

[16] Koppfeldt, ”Vålnader och verklighet”, s. 65.
[17] Hjort, *Konstens betydelse*, s. 174.

och vad för slags liv vi lever", skriver Gustavsson.[18] Ett vidgande av förståelsen och tolkningen av världen är möjligheter estetiska lärprocesser öppnar för. En av skolans viktigaste funktioner är att ge elever och studenter bredd på kunskap och erfarenheter för att på så sätt göra det möjligt för dem att leva det liv de vill.

*

I denna text har jag velat beskriva hur jag ser på estetiska lärprocesser och hur jag arbetat med det jag här kallar den tredje sfären under de femton år av mitt arbetsliv då jag var verksam på en länsteater. Sedan några år tillbaka försöker jag omsätta och utveckla dessa erfarenheter till estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola.

[18] Gustavsson, *Vad är kunskap?*, s. 123.

Kunskap genom gestaltning och reflektion

Om forumteater och forumspel som kunskapande handling

Agneta Josephson

> Är det något du undrar, frågar Mirjam vänd till Berit, patienten som ligger i gynekologstolen.
>
> Mirjam är undersköterska och assisterar läkaren Frida som strax ska undersöka Berit. Mirjam står vid sidan om Berit som rör sig lite oroligt. Berit svarar inte, hon ser mot Frida. Frida har satt på sig handskarna. Hon står mellan Berits särade ben och påbörjar undersökningen. Då ringer det i Fridas telefon. Hon tar av sig handsken och stående mellan Berits ben börjar hon prata i telefonen.
>
> Berit ser spänd ut. Mirjam suckar.

Jag håller en utbildningsdagdag om kränkningar i vården för personal på en kvinnoklinik. Några av deltagarna har just skapat en scen om en kränkning hämtad från deras erfarenhet.

Vad är något?

Innan jag går vidare med att skriva om det forskningsprojekt som arbetet ovan är hämtat från, stannar jag upp ett ögonblick för att reflektera.

I den text som du har framför dig skriver jag med ord fram en estetisk lärprocess. Jag fyller begreppet *estetisk lärprocess* med ett möjligt innehåll. Vad är *det* som kallas estetiska lärprocesser?

Det är möjligt att närma sig vad företeelser är på olika sätt. En möjlighet är att ställa sig frågor om vad företeelsen är, till skillnad från vad den inte är: *Vad är en estetisk lärprocess? Vad är en estetisk lärprocess inte?*

Ett annat sätt att närma sig företeelsen är genom metaforer eller liknelser som kan visa fram aspekter av företeelsen men aldrig hela företeelsen. Till exempel: *En estetisk lärprocess är som att smaka på en maträtt, att uppleva smaker snarare än att läsa om dem.* Flera metaforer behövs för att göra helheten hos det som framställs rättvisa.

Ytterligare en möjlighet är att berätta berättelser som på olika sätt gestaltar företeelsen.

I de arbetsätt jag använder och som jag skriver om i den här texten närmar vi oss det vi undersöker med utgångspunkt i berättelser. Så småningom riktar vi vår uppmärksamhet mot gestaltningar och de reflektioner de framkallar.

En estetisk lärprocess

Jag håller en utbildningsdag för kvinnokliniksperson inom forskningsprojektet Kränkningar i vården: Hur kan personal lära sig att hantera och på sikt undvika situationer som patienter upplever som kränkande? Projektet genomförs med stöd från Vetenskapsrådet och Forskningsrådet i Sydöstra Sverige. Det leds av docent Katarina Swahnberg och professor emerita Barbro Wijma, båda på avdelningen för genus och medicin vid institutionen för klinisk och experimentell medicin, Linköpings universitet.[1] Dagens arbete har inletts med att var och en av de femton

[1] I forskningsprojektet har mycket publicerats, däribland: Anette Nilsson, *Evaluering av projektet Kränkningar i vården* (Linköping: Linköpings universitet, 2010); Agneta Josephson, *Praktisk kunskap i att förhindra kränkningar. Rapport om dramapedagogiskt arbete med vårdpersonal* (Linköping: Linköpings universitet, 2011); Katarina Swahnberg, Anke Zbikowski & Barbro Wijma, ”Ethical Lapses: Staff’s Perception of Abuse in Health Care”, *J Psychosom Obstet Gynaecol* 31(3) 2010, s. 123-129; Katarina Swahnberg & Barbro Wijma, ”Staff’s Awareness of Abuse in Health Care Varies According to Situation and Possibilities to Act”, *J Psychosom Obstet Gynaecol* 32(2) 2011,

deltagarna kort har berättat om en kränkning av patienter som de hört talas om, sett eller på något sätt varit med om. Nu har en grupp deltagare – med utgångspunkt i en av de berättelserna – skapat en kort scen, ett forumspel.

Det estetiska uttryck som jag i det här fallet arbetar med är teaterns – jag arbetar med forumteater och forumspel.[2] Jag använder inte teater främst som konst, utan snarare använder jag teaterformer i kunskapande syfte.

Estetiska lärprocesser kan i sig rikta sig mot olika aspekter såsom kunskap i ett ämne, låt säga matematik;[3] eller så kan de rikta sig mot kunskap i att utöva en konstform, låt säga teater;[4] eller de kan rikta sig mot att lära sig om en viss konstform;[5] eller för att utveckla personers relationer till varandra och sig själva.[6] Den estetiska lärprocessen kan ske hos såväl den som skapar som hos den som är mottagare av det skapade.[7]

---

s. 65–71; Katarina Swahnberg & Carina Berterö, ”Minimizing Human Dignity. Staff's Perception of Abuse in Health Care”, *Clin Ethics March* 7, 2012, s. 33-38; Katarina Swahnberg & Barbro Wijma, ”Staff's Perception of Abuse in Health Care. A Swedish Qualitative Study”, *BMJ Open* 5, 2012, s. 1-8.

[2] I den här texten koncentrerar jag mig på att skriva fram mitt arbete med forumspel och forumteater. Jag arbetar också mycket med normkritisk pedagogik och kombinerar det med forumteater och forumspel. Du som vill läsa mer ur den synvinkeln kan ta del av Agneta Josephson, ”På väg mot normkritiskt arbete med forumteater, forumspel och värderingsövningar”, i Janne Bromseth & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik. Makt, utbildning och strategier för förändring* (Uppsala: Uppsala universitet, 2010). Jag arbetar också med kunskapsprocesser där deltagarna genom att skriva reflekterande närmar sig handlingskunskap som ligger inbäddad i den egna yrkeserfarenheten. Se vidare Lotte Altserdals artikel i denna antologi, ”Essäskrivande som utforskning”.

[3] Se Petra Lundberg Bouquelons bidrag i denna antologi, ”Att bli berörd till handling. Det estetiska och dess förmåga att skapa angelägenhet i undervisningen”.

[4] Se t.ex. Mia Malbys ”En rhizomatisk resa mot en satt punkt?”, nedan.

[5] Se t.ex. Jeanette Roos, ”Teater och drama som estetiska lärprocesser”, nedan.

[6] Se Bi Dahlborg, ”Modet att mötas genom vänskap och konst”, ovan.

[7] För det senare se t.ex. Marta Mund & Jonathan Rozenkrantz, ”Alltid redan en aktivitet. Åskådarskap och estetiska lärprocesser”, nedan.

De kunskapande aspekter jag riktar mig mot i mitt yrke är snarast kunskap i handlande och reflekterande över hur handlingar förhåller sig till exempelvis makt, etik och värden. Målet med de estetiska lärprocesserna genom forumteater och forumspel är att motverka förtryck i det lilla och i det stora och att medverka till dialoger i det lilla och det stora.

Forumspel som form för kunskapande

Tillbaka till kvinnokliniksspersonalgruppen:

Nästa steg – efter det att vi har sett den kränkande situationen du läste till att börja med spelas upp – är att vi gemensamt utforskar hur vi skulle kunna hantera den på sätt vi finner värdigare. Spelet spelas igen. Den här gången får de deltagare som utgör publik ropa stopp så fort de anser att det som sker i scenen inte är värdigt. När spelet har stoppats inbjuds någon från publiken till att prova hur situationen skulle kunna påverkas. I det här fallet inbjuds publiken att pröva sätt som undersköterskan Mirjam skulle kunna använda för att påverka situationen, för att förhindra att kränkningen sker, alternativt mildra den när den väl har skett. Vi utforskar med andra ord hur vi kan påverka nusituationer där någon blir kränkt.

Flera kommer fram och prövar olika sätt att agera:

> Mirjam, undersköterskan som nu spelas av en person ur publiken, säger till läkaren:
> Ursäkta att jag avbryter Frida, men om du vill kan jag vara med patienten ett tag medan du tar emot samtalet.
> Det leder till att Frida i stället går åt sidan för att ta telefonsamtalet, medan Mirjam småpratar med patienten.
> Mirjam, som nu spelas av en annan person ur publiken, säger till Berit (patienten):
> – Jag ber om ursäkt, så att också Frida hör det.

> Hon påverkas. När telefonsamtalet är avslutat ber också Frida om ursäkt.
> Mirjam, som nu spelas av ytterligare en annan person ur publiken, lägger handen på Fridas axel. Frida tittar upp, uppfattar Mirjams vink, går ut och fortsätter samtalet. Mirjam stannar hos Berit.
> Mirjam, spelad av en person ur publiken, söker upp Frida efter undersökningen och frågar om de kan komma överens om något sätt att handla som de kan ta till nästa gång, ifall det åter ringer till henne under pågående undersökning.

I anslutning till att personer ur publiken provar olika sätt att hantera situationen samtalar vi om de förhållningssätt vi får se. Om – eller när – någon i publiken påpekar att inte tillräckligt mycket har gjorts, alternativt om – eller när – hen är oenig med det som har gjorts, blir personen frambjuden till scenen för att utforska utifrån sin synvinkel för att därigenom bjuda på nya förslag. Som ledare för arbetet ställer jag frågor efter varje nytt ingripande. Frågor som gör att vi som är i rummet formulerar de tillvägagångssätt som vi har sett spelas fram. Vi lyfter gemensamt hur kroppsspråk såsom närhet, avstånd, kroppskontakt, ögonkontakt etcetera används. Vi dryftar huruvida tonen som används är allvarlig, mjuk, skämtsam, sträng eller neutral. Vi samtalar om just det som har aktualiserats. I det här fallet samtalade vi bland annat om hur användandet av förnamn kan påverka. Genom samtalen och agerandet utvecklar vi vårt praktiska kunnande i, och vår blick för, att förhindra kränkningar.[8]

Form för kunskapande

Den som vill bjuda lärande låter lärandesituationen anta någon form. På universitet och i vuxenfortbildning används ofta for-

[8] Text delvis hämtad från Agneta Josephson, ”Att utveckla praktisk kunskap i att förhindra kränkningar”, i Anette Nilsson, *Evaluering av projektet ”Kränkningar i vården”* (Linköping: Linköpings universitet, 2010).

merna att läsa eller skriva text, att lyssna till (och se) föreläsning samt seminarium.

Jag tänker mig att allt har form och att all form måste ha innehåll.

I och genom utbildning och konst framställs form med innehåll och innehåll med form. Jag vill i min text peka mot att formen i sig påverkar det som ska utforskas – innehållet. Jag menar att formen påverkar vad de inblandade kan göra något med och lära. Med andra ord påstår jag att det vi ska lära något om påverkas av den form vi använder för att lära genom. Att välja form i förhållande till innehåll kan då påverka vilka kvaliteter som frambringas. Formen kan öka och minska kvaliteter. Olika former ger olika kvaliteter. Jag menar att det är en brist att vissa former är överrepresenterade i det vi kallar högre utbildning.

Jag arbetar med kunskapsprocesser där kunskaper om hur människor möter andra människor är central. Inom många yrken är hur vi möter varandra en av de avgörande sidorna av yrkesskickligheten. Det gäller lärare, socionomer, sjuksköterskor, hemtjänstpersonal, läkare, psykologer, sjukgymnaster… listan kan göras lång, mycket lång – kanske gäller det för alla yrken.

Undervisning är påverkan. Att lära är att låta sig påverkas, att tillbli som lite mer, eller på ett något annorlunda sätt än den jag nyss var.

Hur denna påverkan går till medverkar till vad jag, du, vi vill och kan ta emot. *Hur* denna påverkan går till medverkar samtidigt till vad jag, du, vi *inte* vill eller kan ta emot. *Hur* undervisningen går till påverkar både det vi medvetet kan förhindra och det som vi mer oreflekterat förhindrar och låter bli att ta emot. På motsvarande sätt påverkar formen för påverkan också det du, jag, vi vill och kan ge ut.

För den som arbetar med hur vi människor handlar med och mot varandra är det tydligt att kunskapsprocesserna börjar redan i den första gemensamma sekunden. När en teaterföreställning skapas tänker man sig att varje detalj är betydelsebärande för publiken, man överväger och lägger ofta under repetitionerna

noga varje steg på scenen. På motsvarande sätt kommer till exempel rummets organisering i kunskapande situationer att påverka. Också de informella samtalen innan vi börjar kommer att spela roll. Oavsett om vi arbetar med patienter, teater eller undervisar så kan vi inte alltid ha uppmärksamhet på alla små detaljer, men genom att någon gång ibland stanna upp och fundera över de små betydelsebärande skeendena kan vi få syn på sådana handlingar som normalt sett sker intuitivt.

Att tillsammans undersöka det konkreta

Ovan fick du ta del av en scen som utspelade sig när jag arbetade med en kvinnokliniksspersonalgrupp. Jag kommer nu gå vidare med att beskriva något av hur ett kunskapande arbete med forumspel kan gå till.

Inledningsvis låter jag deltagarna i par berätta kort om en kränkning av patienter. Det som berättas kan vara något personen antingen själv på något sätt har varit med om eller som någon i personens omgivning varit med om. Vi sitter i en ring. Efter det korta parsamtalet lyssnar vi till det varje person har att berätta. Ofta infinner sig en koncentrerad, öppet lyssnande stämning.

Jag följer upp med att deltagarna i par får samtala om hur det var att göra berättelseövningen och vad de får för tankar om syftet och tillvägagångssättet. I detta eftersamtal kan de till exempel säga: *Det var mycket intressant att lyssna till vad de andra sa. Det var ett bra sätt att få alla att prata, det att vi först talade i par och sedan inför alla. Tänk att jag kan bli nervös när det börjar närma sig min tur i ringen fast jag är så van att tala inför andra. Skönt att få höra att jag inte är ensam om att ha varit med om kränkande situationer. När andra berättar kommer jag på liknande händelser.*

När några har uttryckt sig om övningen brukar jag berätta om en del av mina egna motiv till att jag inleder arbetet på det sätt jag gör. Jag talar till exempel om Aaron Antonovskys (medicinsk sociolog, 1923–1994) forskning där han visar hur viktigt

det är att uppfatta sig som betydande; att han menar att en människa uppfattar världen som meningsfull om hon uppfångar att världen uppfattar henne som meningsfull.[9] Mitt val av övning har en av sina bottnar där; en önskan om att vi alla som sitter i rummet ska ha fått, tagit och givit utrymme – utrymme att vara *med* och *inför* varandra.

Jag brukar också tala med kursdeltagarna om en studie som jag läste för länge sedan och som jag alltjämt bär i mitt minne. Man studerade vilka i en grupp som förser sig med talutrymme. I undersökningarna visade det sig att en person som sade något inledningsvis även senare ofta tog ordet. Jag berättar för kursdeltagarna att jag har en önskan om att alla i gruppen ska ha möjlighet att delta aktivt under arbetet och att jag också av den anledningen har skapat en inledning där alla är aktiva såväl genom att lyssna som att uttrycka sig.[10] Jag talar ibland också kort om att det för mig framstår som rimligt att vi, åtminstone delvis, skapas av den situation vi befinner oss i och att jag har som ambition att skapa en situation med jämlikhet. Jag formulerar att deltagarna har rätt att ifrågasätta det jag gör och/eller att ställa frågor när de vill under det fortsatta arbetet. Vi samtalar såväl om den form det vi gjorde tillsammans hade som om det innehåll vi genom formen har fått del av.

Efter detta samtal brukar jag göra en enkel övning som rymmer kroppslig förflyttning i rummet, till exempel att gå från en plats till en annan. Senare i arbetet kommer jag inbjuda deltagarna till att göra korta enkla gestaltningar. Eftersom gestaltning innehåller kroppsrörelser och de sker i förhållande till ett rum så gör jag någon övning som värmer upp kroppen. Det leder till att vi är på andra sätt i rummet.[11]

---

[9] Aaron Antonovsky, *Hälsans mysterium*, övers. Magnus Elfstadius (Stockholm: Natur och Kultur, 2005).

[10] Det har hittills inte hänt att någon har bett att få avstå i den här inledande rundan.

[11] Vi gör någon kort enkel övning. För mer genomgripande gestaltning och reflektion om arbete med kroppslighet se Malbys artikel nedan, ”En rhizomatisk resa mot en satt punkt?”

Vi går vidare med att alla i rummet blir indelade i grupper och jag leder ett arbete där alla först parallellt skapar korta direktimproviserade forumspel som vi därefter spelar för varandra ett efter ett.

Ett spel visar till exempel en sköterska som ganska barskt säger till patienten att hon ska skärpa sig, att det här verkligen inte var något att vara rädd för. Sköterskan säger att patienten ska sluta att sjåpa sig samtidigt som hon skjuter patienten framför sig mot en stol. Undersköterskan som också är med i scenen, försöker le uppmuntrande mot patienten och hon provar lite lamt att hindra sin arbetskamrat från att vara brysk. Varken patienten eller sjuksköterskan tycks dock märka det undersköterskan gör. Undersköterskan säger inget.

Vi som inte är ”skådespelare” i situationen är publik och sitter i en halvcirkel på stolar och ser den scen, det *kortforumspel* som spelas för oss. När vi har sett kortforumspelet en gång så frågar jag publiken: *Skulle det här kunna hända? Är det OK? Vill vi att det ska vara så här?* Om publiken tycker att det var en situation som kan inträffa men som man inte vill ska hända så går vi vidare med att se hur man skulle kunna hantera situationen bättre. Jag fortsätter att ställa frågor till publiken, i dessa sammanhang betraktade som *åskådespelare* – de som först ser på men som förväntas agera. Jag frågar dem vem som är utsatt i scenen – i det här fallet var svaret att det är patienten. Jag frågar vem som utsätter, här är det sjuksköterskan. Jag går vidare med frågor: *Är undersköterskan delaktig i att utsätta? Är hon också utsatt?* Svaret på de två senare frågorna beror nog på ur vems perspektiv man ser. Patienten kan uppleva det som att undersköterskan deltar i kränkningen medan undersköterskan själv antagligen känner sig utsatt för att sköterskan hanterar situationen så bryskt.

I forumteater, forumspel och dessa kortforumspel utforskar man hur man kan handla när man blir utsatt för kränkningar. Hade detta arbete vänt sig till en patientorganisation hade vi nu fokuserat på hur man som patient kan handla i en situation som

denna, men den här dagen är vi personal som möts för att lära av varandra och det är inte då i första hand hur patienter kan handla för att bli mindre kränkta vi vill koncentrera oss på utan hur vi kan göra för att förhindra kränkningar.[12] Det åskådespelarna (publiken) nu får i uppgift är att två och två fundera över hur undersköterskan skulle kunna handla och vad hon skulle kunna säga för att förhindra eller mildra sköterskans kränkning. Kortforumspelet spelas nu igen och så fort någon i publiken tycker att något som sker på scenen inte är värdigt ska hen ropa *Stopp!* och spelet stoppas. Åskådespelaren som ropat stopp blir frambjuden till scenen och får där prova att spela undersköterskan och pröva andra sätt att agera. De som spelar sjuksköterskan och patienten försöker reagera så som de känner att de roller de spelar skulle reagera. De svarar på det åskådespelaren gör. Låt säga att åskådespelaren, när hen ser sköterskans bryskhet, går fram till patienten, ser henne koncentrerat lugnt i ögonen och försiktigt lägger handen på hennes arm medan hon frågar: *Skulle du vilja att jag sitter med dig under undersökningen?* Det resulterar i att sköterskan kommer av sig lite, hon skjuter inte patienten framför sig längre och mumlar nu: *Ja, ja men låt oss komma igång nu.* Patienten rätar lite på ryggen. Här slutar åskådespelarens insats. Hen går tillbaka till sin plats i publiken och vi pratar gemensamt om vad det var hen gjorde och hur. Vi samlar förhållningssätt och tillvägagångssätt. Vi ser spelet igen i sin ursprungsversion och ytterligare andra från publiken kommer fram och prövar sätt att agera som undersköterskan. Någon kanske stoppar sköterskan, ber henne komma ut en sekund från undersökningsrummet och berättar för sköterskan att hon verkar stressad och föreslår att hon själv, utan sköterskans medverkan, ska prata med patienten. Någon stannar kvar hos patienten efter undersökningen och lyssnar. Genom att många prövar att handskas med situationen på olika sätt får vi möjlighet att förstå dels att det inte finns ett specifikt korrekt sätt att handla, tvärtom

[12] Jag är inte vårdande personal, att jag trots det skriver *vi* är för att jag också lär under vårt gemensamma arbete.

finns det många möjliga sätt, dels ges vi tid att komma på sätt som inte dyker upp i oss direkt.

Efter arbetet med forumspelet får alla prata två och två om tankar de har fått utifrån det vi gjort. Ofta kommer det då fram ännu fler förslag till hur situationen skulle kunna hanteras. Reflektionerna tycks fortsätta också efteråt – det är inte ovanligt att tidigare deltagare berättar hur de fortsatt att samtala med andra kollegor om hur de skulle ha velat handla i situationerna som spelades fram. De återger även att de senare när de har ställts inför nya kränkande situationer inte lika ofta ”flyter med” utan i stället kan stanna upp ett ögonblick och ta ställning och sedan handla.

Vi blir genom dessa erfarenheter, som jag uppfattar det, kunnigare både på att identifiera kränkande situationer och på att hantera dem klokare.

Från val av forumspelsämne via spel till avrundning

Vi går nu tillbaka till de berättelser som vi inledde arbetspasset med att berätta. Jag lägger ut blad på golvet med korta anteckningar som gör att vi kommer ihåg berättelserna. Det kan till exempel stå:

> Läkare som svarar i telefonen mitt under en gynekologundersökning sittande mellan patientens särade ben (det här blev utgångspunkten till forumspelet som jag återgav i inledningen).
> Att bistert meddela föräldrapar att doktorn har sááå mycket att göra så tid för samtal inte finns.
> Läkare som omotiverat ber artonåring ta av sig BH’n vid undersökning.
> Amningspersonal på BB som sliter tag i bröstet utan att först prata med mamman.
> En patient som packat med sig mycket saker och kläder till BB och blir kritiserad för det. *Oj vad mycket*

grejor! Ska ni flytta in på BB? Patienten, som nyss såg ut att glädjas över sin lilla, skäms.
Gynekologen skämtar med patienten om att patienten är sexuellt oerfaren.
Spiralinsättning görs på patient som är smärtpåverkad.
Personal pratar över huvudet på patienten om hur helgen har varit, fortsätter utan att ta notis om patientens smärtproblem.
Allvarligt sjukdomsbesked ges i korridor.

Varje persons berättelse har en egen lapp som läggs på golvet. Jag ber deltagarna att ställa sig med en fot på det ämne de tycker är mest intressant att arbeta mer med. Vi väljer på så sätt gemensamt vilken kränkning vi ska arbeta sceniskt med. Några personer, som själva vill, går ut från rummet i en kvart och förbereder ett forumspel om detta ämne. De som går ut får i uppgift att kort tala igenom hur scenen kan visas. Jag ber dem att skapa en scen som startar med att visa hur det kan vara innan kränkningen sker och som avslutas i det ögonblick där kränkningen är som värst. Och att efter att ha samtalat kort fördela roller sinsemellan. Så som vi har lagt upp forumspelen i det här sammanhanget bör det i scenen finnas med en personal (eller flera) som inte själv kränker men som ej heller fullt ut förhindrar att kränkning sker. Det bör dessutom finnas med en personal (eller flera) som kränker och minst en patient eller anhörig som råkar ut för kränkningen. Forumspelet repeteras en gång så att gruppen som gestaltar vet när kränkningen har nått sin kulmen och spelet ska sluta. Det spel som nu skapas är inte en exakt bild av något som har hänt, i stället är det en bild som skapas med utgångspunkt i erfarenheter från flera personer. Scenen blir ”förallmänligad”, inte personlig.

När den lilla gruppen har förberett sig färdigt kommer de in och vi arrangerar rummet för att påbörja arbetet med forumspelet. Vi bestämmer en del av rummet som är spelplats där de som skapat spelet ställer i ordning scenen så som de behöver den. De

som nu ska vara åskådespelare sätter sina publikstolar i en halvmåneform. Ingen bakom, ingen framför.

Gruppen spelar sitt forumspel och vi andra ser uppmärksamt på. En av de scener vi fick se var den som inleder den här artikeln.

Om forumteater och forumspel

I fokus för de kunskapsprocesser jag arbetar med är kunskap om makt och om handlingar. Kunskapandet sker genom gestaltning i och av handling. Mellanmänskligt handlande rymmer maktrelationer. Utgångspunkten för kunskapsprocessen är deltagarnas berättelser om situationer som på ett eller annat sätt rymmer maktobalans. Deltagarna spelar situationen (eller några situationer) som teaterscener, som forumspel. Forumspel rymmer, så som jag använder begreppet, att någon eller några använder sin makt på ett negativt sätt, att någon eller några behandlar någon annan eller några andra illa, ovärdigt, kränkande, förtryckande. Forumspelen spelas upp inom gruppen och vi arbetar interaktivt med dem för att vi som deltar ska få möjlighet att iaktta och utforska hur vi kan påverka situationer. Det etiska liksom det politiska i situationerna träder fram. När jag arbetar i den forumteatergrupp jag är verksam i, Forumteatergruppen Breyta, så skapar vi på liknande sätt *forumteater*föreställningar. Forumspel har stor släktskap med forumteater. Forumspel är en interaktiv rollspelsform mycket lik, och inspirerad av, den interaktiva teaterformen forum*teater*.

Forumteater

I stora delar av världen används forumteater för att motverka förtryck. Forumteatern skapades i Peru 1973 av teatermannen Augusto Boal (1931–2009) som var mycket influerad av pedagogen Paulo Freire (1921–1997), båda från Brasilien. Med publikens hjälp skapade Boal forumteater och andra former av teater som riktade sig mot förtryck och som kallades ”De förtrycktas

teater" (eng. *Theatre of the Oppressed*, TO).[13] Boal beskrev själv forumteater så här:

> FORUMTEATER presenterar en scen eller en pjäs som ovillkorligen visar en förtryckande situation som den utsatta huvudrollsinnehavaren inte vet hur hen ska hantera och därför misslyckas med. Åskådespelarna inbjuds att byta plats med huvudrollsinnehavaren och att agera, från scenen och inte från åhörarskaran, för att erbjuda alla möjliga lösningar, idéer, strategier. De andra skådespelarna improviserar sina rollkaraktärers reaktioner i förhållande till de nya handlingsförslagen på ett sätt så att genomgripande analys av reella möjligheter att använda dessa i verkliga livet kan göras. Alla åskådespelare har samma rätt att avbryta pjäsen och att spela sina idéer. FORUMTEATER är en kollektiv repetition inför verkligheten.[14]

Boal betonar analysen av användbara möjligheter. Arne Engelstad, den förste nordiska person som doktorerat i *Theatre of the Oppressed*, skriver att forumteater fokuserar *hur* saker sker och hur handlingar kan förändra skeenden.[15] Att se och erfara hur saker sker, i kombination med analys av vilka handlingar som är möjliga att använda i framtiden, är kärnpunkter i forumteater.

Forumteater används i fler än 70 av världens länder. I Indien finns till exempel gruppen Jana Sanskriti som hittills har nått ut till cirka 250 000 personer bara i Västbengalen. Sanjoy Ganguly, Jana Sanskritis förgrundsgestalt, betonar att forumteater kan generera kollektivt agerande i syfte att nå demokratiutveckling.

---

[13] Augusto Boal, *Games for Actors and Non-Actors*, övers. Adrian Jackson (London: Routledge, 1992); Augusto Boal, *De förtrycktas teater*, övers. Marianne Eyre & Loreta Valadares (Stockholm: Gidlund, 1979); Augusto Boal, *För en frigörande teater. 200 övningar och lekar för skådespelare och icke-skådespelare som vill uttrycka sig med teater*, övers. Peter Erichs (Stockholm: Gidlund, 1978).

[14] Augusto Boal, "Theatre of the Oppressed", *International Theatre of the Oppressed organisation*, 2004, http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=78 (2011-09-12).

[15] Arne Engelstad, *Poetikk og politikk. Augusto Boal og de undertryktes teater* (Åbo: Åbo Akademis förlag, 2004), s. 81f.

Han betonar såväl makten inne i oss som den utanför oss.[16] Jag har haft privilegiet att följa Jana Sanskritis arbete. Där har jag sett till exempel scener som skildrar kastlösas situation, scener om uppgjorda äktenskap och korruption. Jag hade också förmånen att skriva om arbetet i en bok där TO-verksamma från flera länder skriver om sin syn på TO i förhållande till Jana Sanskritis arbete.[17]

Augusto Boal var 2008 nominerad till Nobels fredspris. Han fick det inte och 2009 dog han, så han kommer inte heller att få det, men att han var nominerad säger något om det erkännande dessa arbetssätt har rönt. I en av sina sista böcker, *The Aesthetics of the Oppressed,* diskuterar Boal vikten av att alla människor har tillgång till konstnärliga uttryck.[18]

Forumspel

Forumspel är ett svenskt ord och används främst för den forumteater som spelas i slutna grupper utan lång repetitionsperiod. Forumspel har släktskap med rollspel och skapas i stunden, såsom ovan i arbetet med kvinnokliniksspersonalgruppen. *Forumteater* spelas likt de flesta andra teaterformer främst inför publik som är okänd för skådespelargruppen.

Den svenska dramapedagogen Katrin Byréus är tillsammans med sina deltagare upphovsperson till forumspel och har skrivit flera böcker om bland annat forumspel.[19]

---

[16] ”script power within and outside us”; Sanjoy Ganguly, *Jana Sanskriti. Forum Theatre and Democracy in India* (London & NewYork: Routledge, 2010), onumrerat i förordet.

[17] Agneta Josephson, ”A Moment with Jana Sanskriti and the World Changes from one Day to the Next”, i Dia Da Costa (red.), *Scripting Power, Jana Sanskriti On and Offstage* (Kolkata: CAMP, 2010).

[18] Augusto Boal, *The Aesthetics of the Oppressed*, övers. Adrian Jackson (London: Routledge, 2006).

[19] Katrin Byréus, *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring* (Stockholm: Liber, 2010). I Byréus böcker används termen forumspel som en kombination av en övningssfär benämnd värderingsövningar och det som i den här texten kallas forumspel.

I forumspel använder man forumteatertekniker i en workshop men tar dem inte vidare till föreställning för utomstående. Scenerna skapas till exempel inom undervisningsgrupper på universitetet, i lärarutbildning, läkarutbildning, socionomutbildning eller i fortbildningssammanhang på studiedagar lärare emellan, eller i vårdcentralspersonalgrupper. Vanligt är också att använda forumspel med barn och unga, till exempel i skolan. Det finns flera metodiska böcker skrivna i Sverige om arbete med forumspel, dels om arbete med barn och unga, dels om arbete med vuxna.[20]

Inte bara i form av ord

Jag tror att klokt handlande fortlöpande kan utvecklas och att det görs genom praktisk erfarenhet och i samtal, till exempel mellan kollegor och medstudenter. Många av universitetens utbildningar har för avsikt att utveckla människors kloka handlande. Jag menar att det är av stor vikt att vi som har ansvar för dessa utbildningar ställer oss frågor om *hur* vi kan medverka till utveckling av just den här sortens kunskap och att vi med hjälp av varandra utvecklar formerna för dessa kunskapsprocesser.

Att erövra och skapa ny kunskap, att bilda sig, är – åtminstone delvis – att lämna en syn och gå till en annan. Freire (som starkt influerat delar av de arbetssätt som jag använder) skriver om hur människan som enda varelse, genom att använda språket, kan analysera vardagen – den värld vi är del av. Han framhåller att denna förmåga att sätta ord på tillvaron gör att människan kan påverka hur det kommande kan skapas.[21] Att använda språket är då i sig att skapa världen, och hur språket används

[20] Om arbete med unga, t.ex. Anita Grünbaum & Margret Lepp, *DRACON i skolan. Drama, konflikthantering och medling* (Lund: Studentlitteratur, 2005) och ovan nämnda bok av Byréus. Om arbete med vuxna, se t.ex. Katrin Byréus, *Kreativa metoder för grupputveckling och handledning* (Stockholm: Liber, 2012).

[21] Paulo Freire, *Pedagogik för förtryckta*, övers. Fredrik Rodhe (Stockholm: Gummesson, 1976).

spelar roll. Freire beskriver sin pedagogik som ”en dialogisk och problemformulerande pedagogik”.[22] Genom dialog om företeelser skapas en distans som gör tillvaron till ett objekt för reflektion och genom detta skapas en medvetenhet hos oss om världen, inklusive oss själva och språket.

Kan dialog genom teater ge andra sorters kunskap än de kunskaper som nås genom mer verbalt orienterad dialog? Jag menar att det är så. Att föra dialog genom flera sinnen ger kunskap som är förankrad såväl i kropp, känsla, tanke som i synminne och hörselminne.

Om det är som Freire säger, att vi lär genom att formulera oss, då finner jag det troligt att vi får en mer genomgripande insikt när vi använder många uttrycksmedel, till exempel kroppens alla språk. Freire kan tyckas betona det verbala. Men det är möjligt att omtolka honom som att han betonar formulerandet, inte bara det verbala formulerandet utan språkliggörande i vid bemärkelse. Som jag ser det är dramaövningar en tillgång i formulerande – i formgivande. Jag vill peka mot värdet av att formen för lärandet inbegriper att vi rör oss på fler sätt än de små ändringar av kroppslägen som vi använder när vi sitter på vår stol. Jag vill peka mot möjligheter för oss att erfara dialoger där mer än orden framträder.

Att vara i flera lager

På en del platser är vissa former mer förväntade än andra. Undervisningssituationer på universiteten är platser där man ”spelar” verkligheten på särskilda sätt. Ofta spelar en person föreläsaren och andra spelar åhörare. Om vi möts på andra platser spelar vi inte just dessa spel.

Hur var och en av oss är i en situation, till exempel en föreläsningssituation, kommer att påverka situationen. Det kommer att stämma situationen i olika tonarter. Hur vi lyssnar, möts, känner oss, talar, hur vi tittar, vad vi säger till varandra med våra

[22] Freire, *Pedagogik för förtryckta*, s. 36.

kroppar, med våra blickar, det kommer tillsammans med rummets ljus, lukt och akustik delta i att skapa vår situation.

Ändå betraktar vi vanligtvis inte föreläsningssituationen som en spelad situation. Vi tänker förstås både som föredragshållare och som deltagare en del på hur vi gör, men vi ser det knappast som ett av målen med föreläsningssituationen att betrakta hur vi handlar. Oftast uppfattas nog en föreläsningssituation som en situation där den som talar ska föra över kunskap till dem som lyssnar. I fokus förväntas det föreläsaren säger och visar vara – ett ämne, ett kunskapsinnehåll. Något av vårt vetande vet *hur* vi är i situationen, men det är mer som ett *vetande med*, ett *medvetande*. Jag påstår att dramapedagogiska arbetssätt, till exempel forumspel, kan vara ett sätt att göra detta vetande med mer tillgängligt. Jag påstår dels att själva förmågan att veta med utvecklas, dels att vetandet med används just i den aktuella kunskapande situationen.

Genom gestaltning och dramapedagogiska övningar är det möjligt att förstå med utgångspunkt i erfarenheter som vi i våra egna liv inte har kunnat göra. Möjlighet att reflektera kan vi få också genom att betrakta enkla vardagliga fenomen. Kanske arbetar jag med allmänläkare, forskarhandledare, lärarstudenter eller någon annan grupp som i sitt yrke möter människor. Då skulle en enkel dramaövning kunna vara att halva gruppen får veta att de ska ta ögonkontakt medan den andra hälften får i uppgift att inte göra det. Deltagarna vet att alla har fått någon instruktion men inte vilken. Deltagarna minglar sedan i rummet ett par minuter och följer den instruktion de har fått. Övningen avslutas och sedan följer reflektion. Deltagarna får i par samtala om vad de upplevde i övningen. Vi samtalar om vilka paralleller man kan dra till ögonkontakt i andra sammanhang och bjuder varandra fler tankar om hur vi uppfattar ögonkontakt av olika slag. Kan exempelvis undvikande av ögonkontakt kopplas till upplevelsen av att vara objektifierad? När? När inte? Därefter samtalar vi i hela gruppen om hur ögonkontakt kan påverka i olika situationer i yrket och hur vi som yrkespersoner kan hante-

ra det på olika sätt. I forumspelen skildrar vi mer komplexa skeenden. Vi reflekterar gemensamt och använder såväl reflektionen som gestaltningen till att lära oss inför kommande situationer. Vi har stannat upp inför ett utvalt händelseförlopp för att avläsa det tydligt.

När nu är

Vi tar med oss våra då in i ögonblicken och från ögonblicken skapar vi framtida möjligheter. Reflektionerna och iakttagelserna från nuens ögonblick, till exempel forumteaterögonblicket, kan senare återkallas och användas i livets rörelser. Samma ögonblick återkommer aldrig, men gestaltningarna och reflektionerna har givit oss kunnigheter möjliga att använda i kommande nyfödda situationer.

Ludwig Wittgenstein skriver: ”Den trognaste bild av ett helt äppelträd har i en viss mening oändligt mycket mindre likhet med det än den minsta tusensköna har med trädet”.[23] Forumteatern är bara en bild av en händelse. Att hålla en föreläsning om något är bara att omtala. Att skriva är bara att omskriva. Finns det någon vits med att så bilder genom text eller teater? Är det inte bättre att vara på ängar av tusenskönor? Det vill säga att bara vara direkt i levandets situationer?

Om världen ska förändras är det avgörande att förändringen sker i livets verkliga situationer.[24] Men när livet strömmar hinner vi inte alltid se nyanserna i det som äger rum. Jag menar att gestaltning kan göra oss skickligare på att se. I forumteater får

---

[23] Ludwig Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar*, övers. Lars Hertzberg (Stockholm: Thales, 1993), s. 29.

[24] Forumteatersituationer är förstås också verkliga, inte bara ur synvinkeln att de existerar, utan också ur synvinkeln att de har verkan. När jag ovan talar om verklighet så menar jag främst levandet utanför teaterrummet – privatlivet, arbetet, verksamheten, politiken – där vi inte tänker oss att vi gestaltar utan i stället bara är (fast även då kan vi sägas gestalta och att vara människa är som jag ser det att också iaktta, bland annat hur jag är).

man inte bara se eller bara lyssna, utan man får reflektera i och genom handlande, man får pröva och öva.

I sin bok *Kunskap i handling* skriver filosofen Bengt Molander:

> Vad är (…) reflektion? Reflektion innebär, som jag ser det, att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör i den situation man befinner sig i skall ”speglas” eller ”reflekteras” för en själv. Man får då inte vara *helt upptagen av handlingen*.[25]

Jag menar att vi med hjälp av det mellanrum, den glipa, som bildas mellan rollen vi spelar och den vi också är, får möjlighet att reflektera. Med hjälp av det mellanrum, den glipa, som finns mellan det skeende vi spelar och den nusituation som också finns medan vi spelar, får vi möjlighet att reflektera. Vi kan ta det steg tillbaka som Molander talar om. Vi betraktar och reflekterar handlingarna.

Forumteatern är som en bild av en verklighetssituation. En rörlig, talande, gestaltad bild. Forumteaterbilden skildrar ett ögonblick eller en tidssekvens som rymmer ett förtryck, en kränkning, eller diskriminering, en maktobalans. Den bilden utmanas av publiken. Publiken går in i bilden. Genom sina olika röster, rörelser och sätt att handla förändras bilden. Publiken går in i scenen och tillför mening.

Wittgenstein skriver: ”Hur kan vinden röra vid trädet, den är ju bara luft? Hur som helst, de *rör* vid det”.[26] Är språken och gestaltningar som vindar; det är, rör och gör? I möten. Och när vi läser, skriver och lyssnar, talar, gestaltar så är vi som osynliga vindar. Vi rör bilderna och gör fröspridning möjlig. Bilder, texter, scener kan få oss att se det vi kanske inte ger uppmärksamhet i nuens rörliga situationer.[27]

---

[25] Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Göteborg: Daidalos, 1996), s. 143.

[26] Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar*, s. 45.

[27] Agneta Josephson, *I glipan mellan en frusen vattendroppe och ett äpples gestalt. Essä om yrkestillvaro som joker och forumspelspedagog* (Bodø: Universitetet i Nordland, 2012).

Jag tycker om att läsa, jag tycker om att lyssna. Jag går ofta på föreläsningar. Jag lär mig mycket av att lyssna till kunskap som andra har att bjuda mig. Jag tycker om att vara i samtal under seminarier, att höra många personer uttrycka sig om ett specifikt innehåll. Jag tycker om att skriva.

Vad gäller kunskapande om hur vi möter varandra och handlar i mellanmänskliga yrken vill jag framhålla värdet av att arbeta gestaltande genom våra kroppar med ord, tankar, känslor. Till exempel genom forumteater. Jag skulle vilja att vi som undervisar på universitet i större utsträckning funderar över hur vi väljer former för de kunskapsprocesser vi använder med studenterna. Vi behöver lära oss många olika former för undervisning. Att arbeta gestaltande rymmer många aspekter och den som leder arbetet behöver själv ha varit deltagare i liknande processer. Den som leder behöver också ha reflekterat över hur ledarskapet i den här sortens kunskapande processer kan utövas klokt.

Jag ser det som att vi genom att prova i ”som om”-forumteaterverkligheten övar vår förmåga att välja handlingar. När publikpersoner i forumteater bjuder förslag till handlingsvägar i problematiska situationer visas ibland sätt som de redan tidigare har provat; och som vi andra kan lära av. Men, någon gång då och då, framställs handlingssätt som dittills inte har funnits – en bild av det som dittills inte har funnits, har skapats. Handlingssättet blir verkligt i forumteaterns ”som om”-verklighet.

Hur närmar vi oss det vi vet finns där, men som tycks osebart, det intuitiva, det som kan framställas genom exempel eller som ges via härmning? Hur får vi syn på och uttalar outtalade normer; mönster som vi, utan att vi formulerar dem, uppfattar? Hur belyser vi olika aspekters relation eller de kunskaper som bor i våra kroppar.

> Jag tror att jag vet, men det gör jag inte
> Du tror att du vet, men det gör du inte
> Jag tror att jag inte vet, men det gör jag
> Du tror att du inte vet, men det gör du

Hur öppna för våra heureka, de som kan bo i morgonens uppvaknande drömmande mellantillstånd? Är drömmar något som finns men ändå inte finns, något som har benämning men inte form? Har då inte allt innehåll form? Drömmar finns, de är – de kan skapa. De kan frambringa. De har, och ger, värde.

Liksom en värdig värld bör rymma drömmars ibland tysta dimensioner, bör kunskapssökande om världen rymma dessa dimensioner. De nyskapade och de av andra beprövade sätten att handla kan bli till för oss som handlingsmöjligheter att ta in för att värdigare hantera världen. Att uppmärksamhet ges till vår möjlighet att välja bland olika handlingsvägar skapar förutsättningar för oss att med öppenhet möta kommande nu. ”Nu-handlings-fantasin” utvecklas. ”Nu-handlings-fantasin” är central i yrken som rymmer mellanmänskliga möten.

Jag är nu. Du som läser texten är nu. I ditt nu är mitt nu ett då.

Jag hoppas att du genom texten kan möta något av det som har varit mitt – att aspekter genom texten blir till dialog, förändras och blir också ditt, att ta med dig till den tid som kommer.

En värdig värld rymmer rätten till mat, namn, dialog, möjligheten att drömma och att skapa möjligheter som ännu inte finns. Framtiden är inte en plats vi reser till. Med utgångspunkt i det som nu finns är framtiden något vi alla bidrar till att skapa.

En rhizomatisk resa mot en satt punkt?

Om den utforskande processen i en konstnärlig teaterproduktion

Mia Malby

10.10 Kropp mot kropp – kropp med kropp

– Försiktigt, håll säkerhetsmarginalerna!

Maja går in hårt, nära, nära Jens mage med knytnäven. Jens är smidig, följsam, vaken på sitt alldeles säregna vis. Han följer med i rörelsen, gestaltar reaktionen med fysisk exakthet. Så där som han nästan alltid är, närvarande. Trygg i sin kropp. Maja, å sin sida, har nära till sin aggressivitet, är trovärdig i intensiteten, känslan – men blir ibland för ivrig, för yvig. Tappar tekniken. Därav min röst som nyss fyllde rummet, uppmanade henne att hålla igen lite, gå tillbaka till de givna förutsättningarna. Låta tekniken stadga upp känslan. Tolv elever värmer just nu upp sina kroppar genom att skuggboxas.

– Håll det enkelt, ett slag – en reaktion. Sträva efter ögonkontakt så mycket som möjligt. Mjuka knän, snabba fötter. Alltid en decimeters säkerhetsmarginal.

Jag ser hur deras kroppar blir varmare, och hur en del fort blir trötta. Dem uppmanar jag att arbeta sig förbi den där initiala tröttheten, stanna kvar i övningen. Andra har den inre motorn igång alldeles av sig själva. De har, som jag uppfattar det, med större självklarhet kontakt med – och tillit till – sin egen centripetala rörelse; ”en kraft som utgår från personlighetens cent-

rum".[1] Den kraften är enligt mig en förutsättning för all kreativ och konstnärlig verksamhet men den kan också väckas, stimuleras och definieras i just estetiska lärprocesser. Varför ber jag mina elever skuggboxas? Vad har det med teater, och inte minst estetiska lärprocesser, att göra?

09.50 Tillbaka till startpunkten för dagens ansats

Klassen står inför en gigantisk utmaning. De befinner sig i starten av arbetet med sin slutproduktion som ska avsluta deras utbildning på teaterinriktningen inom det estetiska programmet. De ska igenom hela processen från idé till färdig föreställning. Vi har fått rättigheterna att arbeta med *Prayers for Bobby* av Leroy Aarons.[2] Det är en berättelse om en ung homosexuell man som växer upp i en djupt religiös familj som inte kan acceptera hans homosexualitet. Utanförskapet leder till att Bobby tar livet av sig. Berättelsen engagerar.

Jag är fortfarande ensam i teatersalen när jag, längst ena kortväggen, lägger ut uppochnervända vita lappar. Mot det svarta golvet göms namn på karaktärerna i *Prayers for Bobby*. Människooöden. Lite senare denna onsdagsmorgon kommer slumpen att avgöra i vems skor eleverna ska försöka gå idag. Vi kunskapar kollektivt. Eller som jag kallar det: "vi är i researchfasen". Längre fram i processen kommer ansvar att fördelas i form av rollfördelning och produktionsgrupper. Men inte nu, nu delar vi på ansvaret och försöker tillsammans överbrygga mellanrummet mellan oss själva och så olika karaktärer som en sökande ung kille på 18 år; en djupt konservativ, troende amerikansk kvinna;

---

[1] Owe Wikström, *Långsamhetens lov. Om vådan av att åka moped genom Louvren* (Stockholm: Natur och Kultur, 2001), s. 88. Den centripetala rörelsen beskrivs som en kraft som utgår från det autonoma jaget, till skillnad ifrån att halka "omkring på andra arenor än sin egen". Wikström framhåller hur det förutsätter en självkännedom enligt "den klassiska uppmaningen: *Gnoti seavton* – känn dig själv."

[2] Leroy Aarons, *Prayers for Bobby. A Mother's Coming to Terms with the Suicide of Her Gay Son* (New York: HarperOne, 1995).

en liberal präst som vågar gå emot den konservativa tolkningen av homosexuellas rättigheter och så vidare. Vi prövar oss fram. Under gårdagens lektion fann vi att en stor del av pjäsens tematik handlar om avstånd och närhet, om att vara innesluten i ett accepterande sammanhang kontra att vara utesluten – den insikten kommer att styra en del av dagens arbete. In genom dörren kommer nu Emma och Sofia, tätt följda av Jens. Det är deras första lektion för dagen, och jag håller tummarna för att även de mer morgontrötta eleverna ska komma i tid till uppvärmningen.

Estetik och konst kan betraktas som medel och mål på en och samma gång – men i grunden innefattar det för mig ett gestaltande och en reflektion över det gestaltade. I de estetiska lärprocesser jag arbetar med i min undervisning är *kroppen* och *rörelsen* i centrum för gestaltningen.[3] Kroppen är både bärare av oartikulerad kunskap och erfarenhet som genom gestaltning kan synliggöras, och ett slags kanal, ett redskap, för att fånga ny förståelse och ny kunskap. Att genom kroppen få prova, förnimma, sådant man inte redan omfattar, rymmer en potentiell kunskapserövring, en lärprocess. En estetisk lärprocess är i min begreppsvärld därför alltid på något plan fysisk. Det innebär att kroppen blir en aktiv del i det som lär sig. Kroppen lär sig – och vi lär oss med hjälp av kroppen och dess sinnen. Genom det ställningstagandet har den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty kommit att bli en viktig referens för mig. Han definierar inte kroppen som ”ett föremål i världen utan som ett medel för vår kommunikation med världen”.[4] Jag delar hans beskrivning av kroppen som en kunskapande organism och hur det också, som jag tolkar det, innebär en aktivering, eftersom ”[a]tt vara ett medvetande eller snarare *att vara en upplevelse,* det är att intimt kommunice-

[3] För en fördjupad diskussion kring rörelsens betydelse och olika funktioner i teaterundervisning hänvisar jag till min masteruppsats ”Att främja teaterstudentens växande – vad kräver det av teaterläraren?” (Stockholm: Stockholms universitet, 2010).

[4] Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*, övers. William Fovet (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 44.

ra med världen, kroppen och de andra, att vara tillsammans med dem istället för bredvid dem."[5]

För att hitta kraften i den egna kroppen får eleverna denna morgon starta uppvärmningen genom att skuggboxas. De blir fysiskt varma, vilket skyddar deras kroppar i de mer avancerade övningar som de ska göra senare. De tränas i närvaro och samspel och de måste balansera den yttre rörelsen och de tekniska aspekterna som kroppskontroll, avståndsberäkning och rörelseanalys med den inre rörelsen, aggressiviteten, kraften, motivationen. Samtidigt tränar de något fundamentalt, som har med teater – och livet – att göra, att en aktion alltid föder en reaktion.[6]

Om inre och yttre rörelse

Ytterst förenklat kan man dela upp rörelse i yttre och inre aspekter där den yttre rörelsen är det manifesta, det kroppen gör och den bild den förmedlar till omvärlden. Det är konkreta rörelsemönster som kan rymmas i till exempel någons kroppsspråk som steglängd, sättet att hålla armarna, nackens hållning eller bröstkorgens position. Den yttre rörelsen kan resultera i en förflyttning, en handling, en indikation eller en synlig manifestation av en inre känsla. Den yttre rörelsen kan vara vardaglig men inom teaterkonsten är den lika ofta förhöjd, koreografisk, stiliserad eller till och med akrobatisk. Oavsett den yttre rörelsens "stil" så har den alltid en form och ett tempo som vi kan titta på, diskutera och analysera.

Den inre rörelsen är mer svårfångad, eller kanske mer korrekt uttryckt: mindre påtaglig. Man kan inte ta på den på samma sätt. I alla fall inte någon *annans* inre rörelse. Den egna inre rörelsen kan däremot upplevas som överväldigande påtaglig och högst konkret. Den inre rörelsen handlar om sådant som vilja, drivkraft och känslor. Det specifika inom teatern är att den inre

---

[5] Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*, s. 49.

[6] Underförstått att en reaktion också kan vara ett "icke-svar" i form av medveten avsaknad av reaktion eller tystnad.

rörelsen alltid syftar till en yttre, gestaltad rörelse. Känslan ska översättas till, ges, en form.

Bryggan mellan den inre och den yttre rörelsen är en stor källa till fascination. Hur vi kan arbeta med relationen dem emellan från såväl ett ”inifrån och ut-perspektiv” som ett ”utifrån och in-perspektiv”. Exemplet med skuggboxning kan ses som ett ”utifrån och in-perspektiv” där en fysisk instruktion och uppvärmning, utöver att värma upp kroppen, också syftar till att få igång den inre kraften, känslorna och motivationen. Senare under lektionen kommer eleverna att få starta i inre impulser för att gestalta scener inom temat närhet och avstånd. Samtidigt vill jag protestera och säga emot mig själv och det nyss beskrivna, för det är inte fullt så enkelt! Våra impulser är tätt sammanvävda inom oss, men uppdelningen möjliggör ett sätt att betrakta och diskutera de lärprocesser vi arbetar med.

De olika aspekterna av rörelse ställer i sin tur krav på mig som lärare att använda mig av olika sätt att se på, och handleda, eleverna. Vad gäller processer som betonar den yttre rörelsen så kan jag till viss del kliva in och undervisa, tala om för dem vad de bör sträva mot. Att de bör vara noggranna i att hålla säkerhetsmarginalerna under skuggboxningen är en instruktion som jag ger dem. Jag vet att det fungerar bättre då. Jag undervisar också i hur man kan analysera och strukturera det man ser, genom att begreppsliggöra och träna dem i rörelseanalys. Det handlar till exempel om en rörelses temporytm,[7] eller hur rörelsen förhåller sig till rummet. Däremot upplever jag inte att jag kan undervisa eleverna i hur de ska hantera sina drivkrafter eller känslor. Där försöker jag snarare vara en följeslagare, som ger vägledning vid

[7] Begreppet ”temporytm” bär på två dimensioner som på många sätt liknar relationen mellan det jag valt att kalla inre och yttre rörelse. Temporytmen bestäms av yttre omständigheter, men har samtidigt en påverkan på det inre. ”Temporytm väcker känslor, men känslor skapar också den rätta rytmen. Det finns en växelverkan mellan temporytm och känslor. *Från temporytm till känslor och från känslor till den rätta temporytmen.* En skådespelare måste behärska båda vägarna.” Ferenc Kemecsi, *Skådespelarens skapande process – enligt Stanislavskijmetoden* (Stockholm: Liber, 1998), s. 79.

behov och ger utmaningar genom val av övningar och material. Antoine Artaud har i sin mångfacetterade text ”Le théâtre et son double” definierat skådespelaren som en hjärtats atlet, och jag tilltalas mycket av den bilden.[8] Det finns en genuin, egen emotionell grund hos varje individ, men det handlar också om ett intensivt tekniskt tränande för att kunna vara fri att använda sina känslor i sitt gestaltande. Tekniken, hantverket, kan bidra till att göra människor modiga i sina gestaltningar.

Kl. 10.25 Om att falla och om att fånga

”Fint! Tacka er partner och hitta en egen plats i rummet.” Jag uppskattar när jag ser hur de skakar hand med varandra, en del helt kort, andra stannar kvar i mötet lite längre. Fredrika och Ellen kramar om varandra, skrattar till och söker sig sedan till varsin punkt i rummet. Alla står nu var och en för sig – utspridda i teatersalen. ”Ett, två, tre…” Jag pekar på eleverna en efter en, ger dem en siffra som de ska komma ihåg. ”När jag ropar ut er siffra ska ni slå ihop händerna sträckta över huvudet, hålla kroppen rak och sedan falla raklång bakåt. Kamraterna ska snabbt fånga upp den som faller och försiktigt lägga ner den mot golvet. Viktigt att ALLA hjälps åt, även om ni bara bär ett lillfinger.” Jag uppmanar dem att tänka på att slappna av några sekunder på golvet, låta kroppen hinna känna att den landat, innan de reser sig upp och kliver in i övningen igen. Så säger jag: ”Var så goda!” Eleverna myllrar i salen, intensiteten i stegen är hög, så är även koncentrationen. ”Nummer elva!”

Estetiska lärprocesser i teater på gymnasiet är i hög grad kollektiva. Det är en grupp människor som tillsammans arbetar, svettas, undersöker, gestaltar… Lärprocesser – att växa som individ och som grupp genom en process. Att erövra något nytt. Det jag gör i inledningen av lektionen är att jag genom olika

[8] Antoine Artaud, ”Le théâtre et son double” är av en samling essäer, manifest och brev som skrevs mellan 1931 och 1939. Texten finns översatt till engelska i samlingsverket *Artaud on Theatre*, red. Claude Schumacher & Brian Singleton (London: Methuan Drama, 2001), s. 139.

övningar förbereder eleverna för att vi ska kunna kliva in i de processerna på ett så öppet och konstruktivt sätt som möjligt. Övningen där de ska falla – och fånga upp varandra – är en sådan. Övningen kräver både tillit och mod. Modet att falla, tilliten att kamraterna faktiskt kommer att fånga upp en, samt koncentrationen på varandra, att inte ”släppa varandra” för en sekund under övningen.[9] För vissa är det enkelt, för andra är det en kamp att hålla koncentrationen hela vägen. Vissa tycker att det är roligt, lustfyllt, att falla. Det syns på deras kroppar. Jag registrerar flytet i deras rörelser, det lätta leendet när de kastar sig bakåt. Hos andra syns en reservation, det krävs en ansats för att våga. Det är de senare som är de verkligt modiga – för mod är för mig att övervinna rädsla. Det är en form av etisk skolning som ligger bakom valet av övningar. Jag väljer i första hand den här övningen i hopp om att den ska ge en sinnlig erfarenhet hos eleverna av ömsesidigt beroende, av just mod och tillit, och att de egenskaperna ska överföras i de kommande, mer gestaltande och reflekterande processerna. Överenskommelsen ska vara att ”vi hjälper varandra, vi har modet att ta risker, vi fångar upp varandra, både genom att bejaka varandras idéer och genom att stötta”. För tydlighetens skull: även om det är vackert att se dessa kroppar i samspel så är det inte primärt den fysiska kunskapen ”att falla och fånga upp varandra” jag vill åt. Den kunskapen är i sig inte särskilt sceniskt användbar. Kent Sjöström beskriver utförligt åtskillnaden mellan fysiska övningars utformande och den kunskap man som teaterlärare vill komma åt i sin avhandling *Skådespelaren i handling – strategier för tanke och kropp*.[10] Det tror jag är en djupt rotad kunskap hos många pedagoger inom det konstnärliga fältet – att övningar bara är den påtagliga och synliga delen av en större och odelbar process. Det finns

[9] Här betyder ”att inte släppa varandra” att hela tiden behålla sin fokus på varandra – inte att konkret ”hålla fast” någon. Teaterundervisning är full av sådana här uttryck som får sin specifika betydelse i den konkreta situationen.

[10] Kent Sjöström, *Skådespelaren i handling – strategier för tanke och kropp* (Stockholm: Carlssons, 2007).

därför ett intressant glapp mellan det som syns i undervisningen och det underliggande värdet som eleverna faktiskt kan erövra. Sjöström beskriver att träning i olika fysiska tekniker ofta främst syftar till att träna olika tanke- och handlingsstrukturer som går att överföra till arbetet på scen, och att det inte är självklart att de som har lätt för fysiska övningar är de som har lättast att använda de kunskaperna i sin gestaltning. På samma sätt finns elever som har stor tillgång till sin handlingsförmåga och kropp på scen men har svårt för fysiska tekniker.[11] Det är något som är tydligt även i den här klassen, kanske mest hos Carl som har ganska svårt att fokusera under övningarna men som alltid har en stark skaparkraft när det gäller konkret gestaltning.

Så här långt har jag styrt arbetet denna regniga torsdagsmorgon. Jag har valt övningar och jag förutsätter att eleverna ska göra det jag ber dem om. Det finns en lust att problematisera det. *Vet* jag om det jag tänker ska ske, när jag väljer en specifik övning eller ett specifikt upplägg, verkligen sker? Hur kan jag bedöma det? Det är ju i så hög grad en sinnlig, kroppslig upplevelse. Jag kan omöjligt uppfatta elevens inre perspektiv fullt ut, vad som händer *i* dem och vilken lärprocess som äger, eller inte äger, rum. Vad jag kan göra i den specifika inlärningssituationen är att tolka deras kroppar och deras samspel. Jag kan se skillnader och likheter i hur eleverna svarar på uppgifterna – och jag kan anpassa mig till det. Jag kan se hur Maja mycket lättare kan balansera teknik och känsla nu jämfört med för några månader sedan. Jag kan se hur Carl faktiskt ler lite, lite grann när han låter sig fångas upp av gruppen. Jag ser hur Hanna hjälper till att fånga upp sina kamrater varje gång nu, hur hon släppt sin reserverade hållning. Jag ser de yttre, synliga, tecknen på utveckling. Deras inre perspektiv är deras – och jag kan hoppas att de i viss mån stämmer med de yttre – och att de har modet och tilliten att kommunicera med mig om något hakar upp sig som jag inte lyckas se.

[11] Sjöström, *Skådespelaren i handling*, s. 28.

Kl. 10.45 Om närhet och avstånd

– Gå ihop två och två. Bestäm vem som är A och vem som är B. A ska nu söka B's uppmärksamhet på alla möjliga sätt, utan att tala. B i sin tur försöker hitta så många strategier som möjligt att ignorera.

De kliver rakt in i övningen. Ingen tvekan i vem som är A respektive B i de olika paren. En del par jobbar med stora uttryck, någon kilar sig fast mot den andres ben, som ett litet, litet barn. Andra arbetar med små förflyttningar, subtila sätt att försöka nå fram till den andre. En elev hittar ett litet papper och börjar frenetiskt anteckna antalet glödlampor i taket för att ignorera sin partners försök att få uppmärksamhet.

– Varsågoda. Nu får endast ni som söker kontakt tala. Ni som är B fortsätter att arbeta enbart fysiskt.

Replikerna studsar genom rummet:

A1: ”Förlåt mig pappa! Jag vet att jag inte skulle komma så sent men…”

A2: ”Men för fan! Du går inte ifrån mig en gång till! Fattar du det? Jag ska fan i mig dränka dig i…”

Dessa och flera andra repliker blir hörbara resultat av improvisationen. De som just nu söker kontakt blir de som definierar relationen när de klär sina känslor och tankar i ord. Jag registrerar det som utkristalliseras. De som gestaltar den som undviker kontakt får andra premisser nu – de måste bejaka det som de andra säger. Den som får höra ”Förlåt mig pappa” förväntas kliva in och möta den andra som just pappa, att inte blockera den andres förslag även om de själva föreställt sig en annan relation. Parallella världar ryms i teatersalen denna morgon.

– Frys! Byt! Nu får bara B tala. A söker fortfarande kontakt – men bara fysiskt!

B1: ”Jag vill inte se dig här längre ok!?

B2: ”Snälla, snälla du … jag vill bara avsluta det här så…”

B3: ”Nu räcker det!”

– Ok! Varsågoda, en sista minut – både A och B kan tala!

Replikerna skapar nu en intensiv ljudmatta i rummet. Jag gläds åt hur *i* övningen alla är. Jag registrerar elevernas olika strategier för att söka och undvika kontakt. Känner igen mönster, ser nya möten komma till stånd och reflekterar över hur repliker ofta föds på ett spontant sätt ur det fysiska. Jag tror att det till stor del beror på att kroppen arbetar intuitivt, att vi genom kroppen får tillgång till en spontan beslutskompetens som inte är lika lätt att finna på en rent mental nivå. Den yttre rörelsen (att söka avstånd eller närhet) skapar förutsättningar för att lättare få tillgång till sitt inre. Jag tycker mycket om Merleau-Pontys beskrivning av det som jag uppfattar som fysisk beslutskompetens: ”I rörelsen förhåller sig mitt beslut och min kropp magiskt till varandra.”[12]

I det ögonblicket beslutar jag att bryta övningen och jag ber eleverna att ta några minuter i paren för att prata igenom vad de fick syn på under improvisationen. Jag framhåller också att vi efteråt ska fånga upp deras tankar i hela gruppen. De här korta reflektionerna efter en improvisation är viktiga men inte okomplicerade. En del elever har lätt att växla perspektiv, att gå från gestaltandet rakt in i en verbal diskussion. De störs inte av att växla fram och tillbaka. Andra vill hellre stanna kvar i förnimmelsen, låta de kroppsliga erfarenheterna landa, innan de är redo att verbalisera sina tankar och känslor. Viss kunskap vinner man genom den muntliga reflektionen, annan går kanske samtidigt förlorad?

Nicklas: ”Jag upptäckte hur mycket energi det går åt att ignorera någon, att hålla någon ifrån sig. Undrar hur mamman i pjäsen orkar egentligen? Hon måste verkligen vara övertygad om att hon gör rätt, eller?”

Naima: ”Alltså, jag förstår det där med rädslan att bli utstött från familjen … Jag har en släkting som var tvungen att rymma utomlands för att gifta sig med den hon ville. Under många år pratade inte hon och mamma med varandra… Det är lite bättre nu, men…”

---

[12] Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*, s. 46.

Flera erfarenhetsperspektiv kommer in i teatersalen som vi kan tala om, tala utifrån. Vi arbetar med processen med *Prayers for Bobby*, vi försöker lära oss om en specifik relation mellan en son och hans familj, främst hans mamma, och samtidigt lär vi oss av och om varandra. Om andra relationer. Den här research-fasen i lärprocessen är viktig på (minst) två plan: dels för att faktiskt komma närmare en trovärdig gestaltning i teaterföreställningen, dels för att den bär på en möjlighet till en personlig kunskapsutveckling om de mest spridda fenomen. I den här fasen nöjer vi oss inte med att bara vilja förstå vad som står skrivet, vi arbetar med det skrivna men försöker få en djupare, mer personlig förståelse och beröring till det som berättas. Den här delen av lärprocessen är svår att hoppa över eftersom jag strävar efter att berättelsen ska ha möjlighet att bära för var och en. En del av eleverna känner igen sig i tematiken om homosexuellas situation i samhället och blir direkt engagerade i frågan på så sätt. Andra hittar in i berättelsens tematik via andra ingångar. Vi *talar* och reflekterar, visst. Men egentligen väldigt lite. I mycket högre grad *gör* vi och reflekterar. Gestaltar. Och i det gestaltandet väcks en känsla i kroppen som väcker ett minne som i sin tur blir ett material som vi kan använda för att skapa ny kunskap och konst – genom att gestalta i ny form.

Minnen och erfarenheter är en naturlig del av skapandet och av lärandet. Vi måste ha någon form av egen erfarenhet att ”hänga upp” nya tankar, referenser och kunskaper på. I estetiska lärprocesser inom teater blir det här kanske extra tydligt, eftersom den egna kroppen (som bär på en mängd erfarenheter) är det främsta ”redskapet” för gestaltningen. För mig är det viktigt att eleverna är de som styr vad de vill dela med sig av i gruppen. Deras erfarenheter äger de själva och det är endast de som kan välja när de vill göra det till en gemensam erfarenhet, genom att berätta eller gestalta. Den här delen av processen berör det jag valt att kalla *inre rörelse*, det som driver oss, den centripetala rörelsen. Jag är övertygad om att det pågår inre reflektion och rörelse hos eleverna som jag aldrig ens anar. En del kan jag skön-

ja och se i klassrummet, men det är en del av kunskapsprocessen jag som lärare inte kan styra över.

I mitt sökande efter minnets betydelse för skapandet och lärandet så kom jag i kontakt med Julia Kristeva, psykoanalytiker, lingvist, filosof och därtill feminist. Hon beskriver processen när en känsla eller ett minne från det förgångna på olika sätt återuppväckas genom en besläktad känsla i nuet och hur den ursprungliga känslan eller minnet då, genom att sammanblandas med nya tidsliga och rumsliga strukturer, förlorar sin enskilda specificitet och då kan användas och förstås i nya sammanhang. Minnet blir ”förallmänligat” utan att för den skull bli abstrakt eftersom känslan och minnet finns inneboende i den handlande personen.[13]

Jag tror på en kunskapsprocess som engagerar de egna erfarenheterna, eftersom det är ett sätt att få kontakt med sin egna inre rörelse, men däremot vill jag varken göra anspråk på eller fördjupa mig i elevernas privata minnen eller erfarenheter. Det råder en tydlig distinktion mellan det privata och det personliga i teaterundervisningen, som ibland är skör men samtidigt helt nödvändig. Målet är den sceniska gestaltningen, att hela tiden handla genom att förhålla sig till den yttre världen. Min egen teaterutbildning på École Jacques Lecoq utformades utifrån idén om att ”den inre världen visar sig som en reaktion på yttre förutsättningar. För att spela, så tjänar det ingenting till att söka sin inre känslighet, sina minnen, sin barndomsvärld.”[14] Jag delar fortfarande den ståndpunkten när det gäller den gestaltande, konstnärliga processen, samtidigt som jag är övertygad om att uttalandet bottnar i en förståelse för att man måste ha tillgång till den där inre världen för att kunna skapa något personligt och trovärdigt.

---

[13] Julia Kristeva, *Time and Sense. Proust and the Experience of Literature*, övers. Ross Guberman (New York: Columbia University Press, 1998), s. 172.
[14] Jacques Lecoq, *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale* (Paris: Actes Sud, 1997), s. 42.

Om att öppna spelplanen för lyhörda egoister

Teaterundervisning är i hög grad en kollektiv process som ställer stora krav på samarbetsförmåga och samtidigt på att eleverna ska ha en egen vilja med det de gör. Jag vet av erfarenhet att balansakten mellan samspel och egen drivkraft är svår. Jag vet också att jag som lärare sätter mycket av normerna genom mitt handlande. Jag är övertygad om att det kollektiva arbetet måste få utgöra en grund för teaterundervisningen på gymnasienivå, vilket utgör en grund för mina val av övningar och mitt sätt att navigera i undervisningssituationen. Samtidigt måste var och en drivas av en egen vilja och kunna frigöra sig från gruppen för att kunna erbjuda något personligt i sitt skapande, för det kollektiva är inte *i sig* tillräckligt. Tanken är att det ska finnas utrymme för verklig kreativitet och skapande. Jag har inspirerats av Mihaly Csikszentmihalyis texter om kreativitet och flow och hur han menar att det som utmärker genuint kreativa människor är att de förmår använda sin komplexitet:

> En kreativ individ är sannolikt både aggressiv och samarbetsvillig, antingen på en och samma gång, eller vid olika tillfällen, beroende på situationen. Att ha en komplex personlighet innebär att man har förmågan att uttrycka hela den potentiella skalan av egenskaper i den mänskliga repertoaren.[15]

Csikszentmihlyi pekar vidare på risken med att vissa egenskaper kan anses som ”goda” respektive ”onda” och hur förmågor då förtvinar eftersom de inte stimuleras eller kanske till och med motarbetas. Kreativiteten uppstår inte heller i balanspunkten mellan till synes motstridiga förmågor, i något slags neutralt ”mellanläge” mellan samspel och egen drivkraft, utan snarare genom att röra sig fritt däremellan och kunna uppleva ”båda med samma intensitet och utan någon inre konflikt.”[16]

---

[15] Mihaly Csikszentmihalyi, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (New York: Harper Perennial, 1997), s. 57.
[16] Csikszentmihalyi, *Creativity*, s. 57.

I den andan försöker jag hitta övningar och utmaningar som gör att eleverna får utforska och utöka sin förmåga att hantera de här olika ”polerna”. Ofta finns det en progression i den utvecklingen, där basen läggs i det kollektiva, i samarbetet, för att sedan utifrån den basen låta eleverna utforska sin egen individuella kreativitet i allt högre grad. Men båda aspekterna finns hela tiden parallellt. Snarare är det kanske så att progressionen i utmaningarna, i såväl samarbete som egen drivkraft, ligger i att svårighetsnivån/utmaningen ökar. Med elever som jag arbetar med under längre tid finns det också möjlighet till en högre grad av individuell anpassning i utmaningarna, där jag försöker stimulera till en ökad tillgång till den del som eleven kanske har svårare för. Exemplet med Maja, när hon skuggboxas, är ett sådant. Jag känner henne, vet att hon har lätt att ta för sig, men att hon ibland behöver förankra sig i samspelet och i tekniken. Andra elever är oerhört duktiga på att spela fram andra, att anpassa sig, men ”krymper” sig själva när de ska stå i fokus. Där försöker jag stimulera genom att försätta dem i situationer där de måste ta plats och fokus. I mindre utmaningar och övningar gör jag det utan att uttala det, ofta kanske utan att de är medvetna om det. Det sker i hur grupper skapas, i vilket material jag ger dem och så vidare. När det är större projekt, större steg som ska tas så sker det i dialog med eleverna. Är du redo att ta det här steget? Vill du det här? Jag tycker att det skulle vara spännande att se dig gestalta den här rollen – hur tänker du om det? För det här är ju *mitt* sätt att betrakta kreativitet och utveckling – eleven måste hitta sina egna vägar – och jag vill betona att eleven har ansvar för sin egen utveckling. Cecilia Lagerström har i *Former för liv och teater* beskrivit hur processen ser ut när en gemensam förståelse i en undervisningssituation skapas, och hur man som elev på en utbildning alltid träder ”in i en förståelsesfär, där det förmedlas sätt att tänka, tala och bete sig” och där ”[t]olkningar, värderingar och tillvägagångssätt överförs på eleven, både uttalat och indirekt” men att eleven samtidigt är en ”aktiv deltagare i skapandet

av denna gemensamma ram."[17] Undervisning, gemensam förståelse och växande förutsätter alltid, som jag ser det, ett gemensamt ansvar. Jag har ansvar för att handleda processen men det är eleven som måste välja hur den vill bidra till arbetet. Det innebär både att acceptera att kliva in i gemensamma överenskommelser och samtidigt modet att påverka desamma genom sitt eget deltagande. För ett

> själv som enbart är differentierat – inte integrerat – kan åstadkomma stora individuella prestationer, men riskerar att drunkna i självförhärligande. På samma sätt kan en person vars själv enbart är baserat på integrering vara trygg i kontakten med andra men sakna en självständig individualitet. Det är bara när en människa investerar lika stor psykisk energi i dessa två processer och undviker både själviskhet och konformitet som det är troligt att självet återspeglar komplexitet.[18]

För mig är den där komplexiteten som Csikszentmihlyi beskriver samtidigt en beskrivning av ett växande, ett lärande, en utvidgad kunskap och förståelse. Så det krävs under en lärprocess moment som stärker båda sidorna. Det utgör också en balansakt, inte minst eftersom elevernas individuella utgångspunkter i klassen är så olika. Integreringen kan samtidigt ses som en integrering mot ett hantverk, genom en ökad förståelse för gestaltningstekniker, samt gemensamma begrepp och dylikt. Differentieringen handlar ur det perspektivet om att frigöra och undersöka det som gör varje individ unik, att få möjlighet att undersöka svaret på den underliggande frågan: "Vad har just jag att berätta?" Csikszentmihalyi har beskrivit det på följande sätt:

> Efter en upplevelse av flow är självet mer *komplext* än det var före upplevelsen. Det är tack vare den ökande komplexiteten som man kan säga att självet växer. Komplexitet är resultatet av

[17] Cecilia Lagerström, *Former för liv och teater* (Hedemora: Gidlunds, 2003), s. 216.

[18] Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*, övers. Göran Grip (Stockholm: Natur och Kultur, 1990), s. 64.

> två omfattande psykologiska processer: *differentiering* och *integrering*. Differentiering innefattar en rörelse mot det unika, mot att avskilja sig från andra. Integrering syftar på dess motsats: en förening med andra människor, med idéer och begrepp som ligger bortom självet. Ett komplext själv lyckas med att förena dessa motsatta tendenser.[19]

För att skapa förutsättningar för denna komplexitet, och för en känsla av flow, så strävar jag efter ett fritt, öppet samspel mellan yttre och inre rörelse i undervisningen. Ofta fungerar det fantastiskt bra, ibland skaver det och gnisslar. Det är då de pedagogiska kunskaperna verkligen sätts på prov.

Kl. 11.15 Tankar tar form

Jag ber eleverna att skapa nya par och att skapa två frysta bilder av närhet och två frysta bilder av avstånd, endast med hjälp av sina kroppar. För att de ska arbeta snabbt och intuitivt sätter jag en snäv tidsram på tre minuter. Direkt efteråt tittar vi på deras lösningar, kommenterar och speglar det vi tycker oss se. Eleverna fyller på med sina associationer, det blir till relationer och platser. Direkt ur det kommer en utveckling av samma uppgift: ”Ni ska nu skapa två scener. En där ni startar i bilden av avstånd och slutar i bilden av närhet och så en andra scen där ni startar i närhet och slutar i avstånd. Det är viktigt att ni motiverar utvecklingen från det ena läget till det andra! Är instruktionen tydlig nog?” De nickar. Några nickar tydligt och de sätter fart på en gång. Andra par ser lite mer tvekande ut. Jag betraktar dem, överväger om jag behöver ge dem mer information. Ser veckade pannor, hur de resonerar tillsammans, prövar, kommer successivt, med egen kraft, in i arbetet. En tanke svävar iväg mot min läromästare, Jacques Lecoq.[20] Han hade förmågan att samman-

---

[19] Csikszentmihalyi, *Flow*, s. 63.

[20] Jacques Lecoq drev från 1956 till sin död 1997 teaterutbildningen École Internationale du Théâtre Jacques Lecoq i Paris. Hans pedagogiska livsverk beskrivs i stora drag i hans bok *Le corps poétique*.

fatta komplexa kunskaper – utan att tappa i komplexitet. Han har beskrivit att det egentligen är ganska enkelt; att rörelse alltid måste motiveras och att det finns tre sätt att motivera, genom en indikation, en handling eller som resultatet av en inre känsla.[21] Jag ser alla tre sätten hos eleverna den här morgonen. En elev löser uppgiften genom att indikera att hon måste gå, för att klockan är mycket, en annan söker sig från den andra genom att sysselsätta sig. I en tredje konstellation handlar det tydligt om sårade känslor, att han söker sig från sin partner för att han inte orkar vara kvar.

Efteråt tittar vi tillsammans på de olika lösningarna, diskuterar det vi ser. Eleverna rör sig runt tematiken och spänningen mellan närhet och avstånd på flera plan. De är i gestaltandet, de tolkar varandras gestaltningar, de fyller på med egna erfarenheter av hur man kan motivera rörelsen mellan närhet och avstånd och vice versa. De drar paralleller till sådant de sett eller upplevt: ”Typiskt föräldrar att byta samtalsämne när de blir obekväma.” De ifrågasätter och undrar: ”Det där kändes inte riktigt trovärdigt, att hon inte bara gick därifrån…” Jag säger inte så mycket, men frågar ibland *vad* i gestaltningen som gör att de uppfattar det de gör, ber dem motivera och förankra sina reflektioner i det gestaltade. Nya frågor väcks som vi kommer att få arbeta med framöver, bland annat hur och var gränserna för det accepterade dras i olika familjer. När jag sedan ber dem ta varsin av de upp- och nervända vita lapparna med namn, för en genomläsning av pjäsen, frågar Sandra: ”När är det vi ska få våra roller, var det om tre veckor eller?”

Jag ser hennes otålighet och jag förstår den. När vi kommer till en viss punkt så kommer processen att förändras. Alla kommer fortfarande att ansvara för helheten, men var och en kommer också att ansvara för varsin pusselbit, varsin del av gestaltningen. Den lärprocessen kommer på ett plan att gå mer på djupet, kommer att få ta längre tid. Målet är att föreställningen

[21] Jacques Lecoq, *The Moving Body. Teaching Creative Theatre* (London: Methuen Drama, 2002), s. 69.

ska hitta sin form, möta sin publik. De här olika tidsperspektiven finns med under hela processen – även denna onsdagsmorgon.

Om det linjära och det rhizomatiska.

En lärprocess förutsätter ett slags växande. I synen på växande känner jag mig inspirerad av Gilles Deleuzes begrepp *rhizom*, något som kan beskrivas som ”en icke-hierarkisk struktur av begrepp som fortplantar sig i alla riktningar och inbjuder till en mångfald användningssätt, omfunktioneringar och ympningar”.[22] Jag smakar på orden: icke-hierarkisk, alla riktningar, mångfald, ympningar och undrar vad de har att säga mig, om min undervisning, om min syn på estetiska lärprocesser och om min syn på konst. Jag förstod en viktig dimension av begreppet rhizom då jag ställdes inför bilden av en ingefärsknöl, där växandet sker samtidigt, på flera ställen och där formen i sig bjuder på en ständig variation. Det växandet känner jag igen mycket mer än det linjära, både hos mina elever och hos mig själv – även om mycket i skolvärlden är strukturerat utifrån en sådan linjär syn.

Jag kan betrakta elevernas växande som olika rörelseriktningar som successivt når längre och/eller djupare. Där integrering och differentiering på ett plan utgör varandras motpoler på en linje – men samtidigt varandras förutsättningar. En ökad tillit till teatern som konstform och till dess kollektiva processer skapar förutsättningar för en ökad tillit även till den egna förmågan. Och vice versa. *Inom* eleven (och för all del läraren) finns en rörelse ”framåt/utåt” där växandet visar sig i en ökad förmåga till teknik, form, förståelse för struktur och gestaltning. En annan rörelseriktning riktas ”bakåt/inåt”, som i sin tur blir mer rikt och komplext genom en ökad tillgång till sin egen drivkraft, sina känslor, sitt mod. För mig går det inte att separera det inre och det yttre – de är djupt sammanlänkade. De olika rörelseriktningarna utgör tillsammans ett flerdimensionellt fält med ett stort

[22] Helena Mattson & Sven-Olov Wallenstein (red.), *Deleuze och mångfaldens veck* (Stockholm: Axl Books, 2008), s. 13.

antal koordinater, där växandet sker genom att man får tillgång till större delar av fältet, man utökar sin trygghetszon och rör sig lättare mellan de olika punkter som koordinaterna utgör. Det finns en fras från Jacques Lecoq: ”från en punkt till en annan är linjen aldrig rak” som jag ofta återkommer till, eftersom den uttrycker en pedagogisk (och allmänmänsklig) insikt, nämligen att det man lär sig i en situation ofta finner sitt uttryck i ett helt annat sammanhang.[23] Teknik kan frigöra kreativitet och mod. Erfarenheten av att bli sedd (och därmed förstådd) kan i sin tur leda till entusiasm över en specifik konstnärlig form, eller en specifik fråga. Den här insikten har fördjupats över tid – och hur växandet ständigt böljar mellan att vara linjärt och rhizomatiskt.

Verkligt starka estetiska lärprocesser tänker jag ska erbjuda möjligheten att utforska dessa två tendenser. Eleverna ska både ges möjlighet till ett kollektivt, gemensamt utforskande och skapande och samtidigt ges möjlighet att utforska det djupt individuella – att kunna få ge egot spelutrymme. Däri ligger en del av det specifika med estetiska lärprocesser, för ”de känslomässiga och kroppsliga aspekterna i den estetiska lärprocessen gör att människan inte är utbytbar. Det är hon, mer eller mindre, i den traditionella vetenskaps- och kunskapssynen.”[24] Jag tycker om att arbeta i processer där människan inte är utbytbar. Det gör arbetet rikt och varierat. Det innebär också att det ibland blir svårt och snärjigt – att jag kan möta motstånd i oväntade situationer, att processen måste ta nya vägar. Det innebär också att jag aldrig kan veta hur utfallet ska bli och däri ligger både möjligheter och risker. David Mamet, den amerikanske manusförfattaren och teatermannen, har beskrivit hur det i slutändan, när en föreställning ska möta publik, inte är någon som bryr sig om hur mycket man förberett sig. ”Agerande, som äger rum inför en publik, är inte som den akademiska modellen vill få oss att tro. Det är inte ett prov. Det är en konst, och den kräver inte ordning och reda,

[23] Lecoq, *The Moving Body*, s. 169.

[24] Christer Wiklund, ”En dynamisk skarv med dissonans och skavsår”, *Lärarnas Nyheter* 2010-09-28.

ingen 'måla-efter-siffror'-intellektualism, utan omedelbarhet och mod."[25] Självklart är våra elevers slutproduktioner inte direkt jämförbara med professionella uppsättningar, men vi arbetar i processer som i mångt och mycket strävar efter att efterlikna dem. De ska möta en publik som inte har kunskap om de bakomliggande processerna. De ska gestalta en komplex berättelse. Ibland undrar jag verkligen över om det överhuvudtaget är klokt att utsätta eleverna, eller mig själv, för den här processen. Samtidigt finns det nog inget annat val om man vill erbjuda en estetisk lärprocess som ska ge eleverna en förnimmelse av teaterkonstens förutsättningar, för dess essens består i att gestalta något för en publik. David Mamet är uppfriskande i sitt uppgörande med det mesta inom teaterundervisning och han beskriver hur man, om man vill skapa en teater som man kan känna stolthet över, måste "lösa en biljett. Inträdespriset är *val* – valet att ta del av det låga, det osäkra, det oprövade, det som inte hyllas, för att bringa sanningen *om dig själv* upp på scenen."[26] Jag kan, av förklarliga skäl, inte kräva att mina elever ska utsätta sig för gränslös osäkerhet, utan jag måste skapa ramar som är något tryggare än de Mamet förespråkar. Samtidigt måste jag våga låta ramarna vara lösa nog för att kunna släppa in verkligt nyskapande, och uppmana mina elever att ta ett steg längre än de tror sig själva om. Deleuze beskriver hur "livets högsta kraft [är] att driva en förmåga till den punkt där den möter sin gräns: där sinnligheten möter det osynliga (osinnliga?), där minnet möter det som inte kan inrymmas i det, när tänkandet möter sin egen naturliga 'maktlöshet'. Vad händer i det ögonblick då detta möte sker? Det är just där som skapandet sker."[27] Jag vet att vissa i klassen har förmågan att nå dit, andra behöver mer hjälp, men strävan mot den punkten måste finnas där hela tiden.

---

[25] David Mamet, *Sant och falskt. Kätteri och sunt förnuft för skådespelaren*, övers. Gerhard Hoberstorfer (Hedemora: Gidlunds förlag, 2010), s. 34.
[26] Mamet, *Sant och falskt*, s. 110.
[27] David Lapoujade, "Förnimmelsens kropp", i Mattson & Wallenstein (red.), *Deleuze och mångfaldens veck*, s. 126.

12.05 Att ändå våga sätta punkt

En lektion är till ända, i morgon ses vi igen. Dagens arbete leder mot morgondagens. Samtidigt finns det, lite längre bort, en deadline och ett premiärdatum. Ett antal val ska göras på vägen dit. Många insikter, improvisationer, erfarenheter, synpunkter och upptäckter som uppstått under processen kommer inte att synas i det som publiken får se. Fragment kommer att väljas bort, medvetet och omedvetet, på grund av tidsbrist, brist på mod, på grund av pedagogiska, konstnärliga och dramaturgiska avväganden. Andra fragment kommer att lyftas fram och det synliga resultatet av alla dessa val kommer att bli en föreställning som förhoppningsvis kommunicerar med sin publik – och därmed startar en annan typ av lärprocess. Då blir vi beroende av publiken på samma sätt som denna text är beroende av sin läsare. Vissa ord, frågor, tankar och teorier har tagit synlig form, andra ligger i lager efter lager under ytan och jag får lita på din förmåga som läsare att fylla i det som saknas för dig.

Lektionssalen är återigen tom, jag städar undan tre stolar och några av de numera tillskrynklade, vita papperslapparna med karaktärernas namn singlar ner i papperskorgen. Av det vi gjorde idag har några fragment kommit på pränt i den här texten. Andra rör sig i olika riktningar, i de tolv elever som just nu befinner sig i uppehållsrummet – på väg mot sitt. Så även i mig när jag kliver in i arbetsrummet, sätter på vattenkokaren och funderar över morgondagens upplägg. På mitt skrivbord vilar boken *Prayers for Bobby*, förlagan till föreställningen. Jag stryker handen över översättningen av Bobbys dagboksanteckning:

> Mitt namn är Bobby Griffith. Jag skriver detta i hopp om att en dag, många år från nu, så kan jag gå tillbaka och komma ihåg hur mitt liv såg ut när jag var en ung och förvirrad tonåring, desperat försökande förstå mig själv i världen jag lever i. Andra anledningen till att jag skriver är att andra, långt efter det att jag

> dött, ska ha en chans att läsa om mig och se hur mitt liv som ung var…[28]

Preliminärt datum för premiär är den 26 maj.

[28] Aarons, *Prayers for Bobby*, s. 88.

Who Made Me Kill The Fish?

Narrativ performance som lärande

Michael Forsman & Carina Reich

Master of cermony (på ryska): Välkomna in kära publik. Vill ni vara så artiga att stiga in och ta av er skorna. Ställ dem prydligt där borta. Tack det var vänligt. Välj två grönsaker och börja hacka. Så följ efter damen där min bäste herre. Utomordentligt. Tack.

Carina: Det här är min berättelse om vad som hände. Jag står vid sidan av publikkön och lyssnar på vår konferencier Denis artiga försök att få den drygt sextiohövdade publiken att ta av sig skorna, gå upp på scenen och ställa sig i kö för att hacka grönsaker av olika slag. Efter idogt hackande ska grönsakerna läggas i kokande buljong i en stor kastrull som tronar i strålkastarljus. Efter avslutat arbete får publiken sätta sig på stolar som står utspridda i ett slags kaos över scenen. Det är gott om herrar i kostym och damer i klänning med uppsatta frisyrer. Denis jobbar hårt. Han talar ryska, gestikulerar och visar före. Det börjar bildas svettfläckar utmed ryggen på hans välstrukna vita skjorta. Ryska är ett obegripligt språk för de flesta i publiken, dessutom kan det fortfarande ha en viss historisk laddning av maktutövande för en del. Jag lider med Denis men mest av allt känner jag respekt för honom som frivilligt har tagit sig an detta kommunikativa dilemma.

Det som publiken har kommit för att se är en föreställning eller performance med tio unga aktörer. De har sin öppningskväll efter en två veckor lång workshop tillsammans med mig och min kollega Bogdan Szyber. Att använda ordet premiär känns inte helt relevant, efter två veckor av undersökande och ifrågasättande av scenkonstens alla oskrivna och skrivna regler för hur en föreställning blir till och framförs. Flera av de medverkande är unga (15-20 år) dansare med klassisk dans eller tävlingsdans som sin inriktning. Det verkar som att publiken har bespetsat sig på en timme med underhållning av artister in spe och att de, i likhet med aktörerna som deltog i vår workshop, har en förväntan om att det finns en koreograf bakom ”verket”, det vill säga att någon styr och ställer med de medverkande på ett traditionellt sätt. Det är dock inte så Bogdan och jag har arbetat under vår workshop, och det är sällan vi har jobbat så tidigare på teatrar och operor eller i våra egna verk av scenkonst, performance och *site specifics*, under nära 30 år tillsammans som konstnärsduo.[1]

I Belgrad har vi valt att arbeta med Devised Theatre. Det innebär att deltagande, personligt berättande och gruppens ansvar för arbetsprocess och slutresultat står i centrum. Vi valde den här metoden denna gång därför att vi som konstnärer och pedagoger ville ge de unga aktörerna en annan erfarenhet av konstskapande, då alla i Belgrad-ensemblen är djupt präglade av teknisk drillning, auktoritär pedagogik och en tävlingsinriktad östeuropeisk konstkontext.

Jag följer publikströmmen medan jag snällt hackar några morötter som jag lägger i grytan. Jag sneglar på de andra i publiken. Många börjar nu finna sig i situationen och tittar undrande efter något att fästa blicken på. De flesta tittar på Alex, den unge man som med bar överkropp piskar en stor fisk med sitt långa blonda hår. Jag ler för mig själv medan ljuset går ner. Nu sitter vi i helmörker medan ensemblen viskande kryper runt våra stolar. Jag kan urskilja ord och brottstycken från de samtal vi höll i början

[1] Se reich-szyber.com.

av workshopen, samtal som handlade om drömmar och personliga dilemman i liv och arbete.

Successivt flyttas våra stolar ut mot scenrummets flanker. På så sätt skapas ett nytt sceniskt rum. Där i mitten av estraden utför ensemblen ett tiotal korta scener där de med olika kroppsliga, visuella och verbala uttrycksmedel berättar om självupplevda dilemman. En av scenerna görs av sextonåriga Jevena. Hon är välartikulerad och utstrålar självsäkerhet och lyckas på engelska få delar av publiken att lägga sig på golvet för att tillsammans med henne ”sjunka ned i havet”. Under vår workshop var Jevena däremot introvert och fåordig. Denna motvillighet visade sig vara ett dilemma för henne och därmed blev det hennes bidrag till föreställningen. Också i publiken finns det många som till en början är ovilliga. De vill inte riktigt träda ur sin inövade roll som ”publik” för att mer aktivt delta i verket, men när vi alla mot slutet av föreställningen dukar långbord och sätter oss för att äta soppan tillsammans uppstår ett hjärtligt och förlösande samtal om föreställningen, konsten och livet. Allt medan vi slevar i oss kvällens konstverk.

Michael. Det var en fascinerande berättelse och den gör att jag vill veta mer om Jevena, Alex och Denis och de dilemman och berättelser som blev grogrund för detta verk, och för ensemblens (och publikens) lärprocesser ska jag tillägga. Jag vill också veta hur du och Bogdan mer konkret gick till väga för att få gruppen att öppna sig inför varandra kring det narrativa. För mig är allt detta högintressant, inte minst i förhållande till frågor om kreativitet, kommunikation och lärande. Det talas så mycket om kreativitet, också i förhållande till skolan.[2] Man kan konstatera att kreativitet redan i inledningen av den nuvarande läroplanen för grundskolan länkas till entreprenörskap.[3] Det finns också

[2] I Lgr 11 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011) kopplas kreativitet specifikt till tre ämnen: bild, musik, hem- och konsumentkunskap; medan ordet ”skapande” förekommer ett flertal gånger och förbinds med snart sagt alla ämnen.

[3] ”Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlig-

vitt spridda resonemang där kreativitet och skapande kopplas samman med det som kallas Creative Industries.[4] Kreativitet tycks därmed vara av vikt för den senkapitalistiska globala ekonomin, men förknippas även med värdegrundsfrågor och var och ens rätt att uttrycka sina erfarenheter och identitet.[5]

Överallt förefaller det som Fiewel Kupferberg kallar ”kreativa regimer” vara viktigt.[6] Det handlar om sammanhang som gör det möjligt att skapa nytt i samarbete med andra i olika projektkonstellationer och att få fram originalitet genom att ”tänka utanför boxen”. I Sverige fokuseras skoldebatten fortfarande mest på betyg vilket gör att lärande tycks liktydigt med individuella prestationer. Filosofen Bengt Molander talar om detta som ”kunskapsfördomar” med vilket han vill peka på den teoretiska kunskapstraditionens dominans, på bekostnad av andra typer av kunskaper, till exempel praktisk kunskap förvärvad genom yrkeserfarenhet och kunskaper som kommer ur estetiska upplevelser, konstnärligt skapande och kreativa processer.[7] Jag är benägen att hålla med Madeleine Hjort om att samhället gör konsten till ett rekreationsområde, i stället för att tillföra det mer resurser och se det som ett livsvillkor för en levande offentlighet och (folk)bildning.[8]

---

het att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.” *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011, Lgr 11, s. 9.

[4] Rosamunda Davies & Gauti Sigthorsson, *Introducing the Creative Industries. From Theory to Practice* (London: Sage, 2013).

[5] Anne Bamford, *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Münster: Waxmann, 2006).

[6] Feiwel Kupferberg, ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”, i Fredrik Lindestrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 104.

[7] Bengt Molander, ”Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, i Lindestrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 227-250.

[8] För en angelägen och engagerad kritik av samtida svensk kulturpolitik och hanteringen av kulturens plats i skolan, se Madeleine Hjorth, *Konstens*

Jag tycker att er workshop och *Who Made Me Kill The Fish*? med fördel kan diskuteras i relation till teorier om praktisk kunskap och narrativ teori och för mig som akademiker och lärarutbildare vid Södertörns högskola bidrar din berättelse på ett intressant sätt till diskussionen om estetiska lärprocesser och frågor om relationer mellan konst, pedagogik, estetik, lärande. Jag tycker i linje med Kupperberg att den pedagogiska forskningen borde ägna mer intresse åt att studera konstnärligt skapande eftersom det skulle kunna ge viktig inspiration till nytänkande inom pedagogiken.[9] Så låt oss tillsammans resonera oss fram till några tentativa slutsatser gällande *om* och i så fall *hur* performance och narrativitet kan hänga ihop med estetiska lärprocesser inom grundskolan. Med detta sagt föreslår jag att vi nu lämnar våra första persons berättarjag och tilldelar oss den allvetandes rätt till tematisering med erfarenheterna från Belgrad som utgångspunkt.

Carina. Okej. Kör i vind.

Devised Soma

Att leda lärande i workshops med aktörer i gymnasieåldern eller unga vuxna, under en längre arbetsperiod och med en föreställning som mål är inget nytt för Carina Reich och Bogdan Szyber. Det är något konstnärsduon ofta gör, till exempel vid konstnärliga högskolor runt om i Sverige. Ofta bygger de sin undervisning och sina föreställningar på metoder och tankegångar som har att göra med det som kallas Devised Theatre.

Devised Theatre (här finns ingen bra svensk översättning) är en postdramatisk teaterform som präglas av ickelinjärt berättande. Ofta finns det heller inte något ”manuskript” eller en identifierad ”författare” när arbetet börjar. I stället används improvisationer, kontextuella faktorer, kollektiva processer och experi-

---

betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle (Stockholm: Carlssons, 2011).

[9] Kupferberg, ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”, s. 116.

ment med olika kreativa strategier. Många verk med koppling till Devised Theatre förknippas med performance, site specifics och Live theatre (situationen vid framförandet blir en del av verket). Här finns kopplingar till dadaism men också postmodernism, multiperspektivering och multimodala uttrycksformer. Inte sällan är kroppsliga, visuella och ljudmässiga uttryck viktigare än ord och text. Inom dessa estetiska ramar undersöks kategorier för tid, rum, subjektivitet, genus, makt etcetera.[10] Den fysiska (spel)platsen, politiska brännpunkter, konstnärens kropp och privatliv liksom kulturella konventionerna kring publik och tanken om ”föreställningen” är några återkommande teman.[11]

Ytterligare ett bränsle i skapandet av performativa ”texter” är erfarenheter och dilemman hos dem som medverkar, vilket pekar mot narrativa metoder. En av grogrunderna för narrativa metoder har varit *oral history*. Det muntliga berättandet är fortsatt centralt i förhållande till narrativa metoder. I bakgrunden finns ett naturalistiskt intresse för bland annat livshistorier, men med tiden har (social)konstruktivistiska synsätt blivit mer framträdande, vilket gör att narrativ metod inte endast handlar om vägen till vad som berättas utan också och alltmer om *hur* det berättas. Detta aktualiserar både reflektioner kring olika kulturella former och konventioner som gör berättande möjligt, och tankar om berättandet som en performativ handling, där inte minst de identitetskapande och dialogiska aspekterna bör framhållas.[12]

Det betyder inte att intresset för berättandets mimetiska kvaliteter (berättandet handlar om något), subjektiv autenticitet (berättelsen uttrycker minne och erfarenhet) och dess sociala värde

---

[10] Emma Govan, Katie Normington & Helen Nicholson, *Making a Performance* (London: Routledge, 2007), s. 7. Se även www.devised-theatre.com/theatre-resources (2013-05-05).

[11] Tim Etchells, *Certain Fragments. Contemporary Performance and Forced Entertainment* (London: Routledge, 1999).

[12] Catherine Kohler Riessman, *Narrative Methods for the Humans Sciences* (London: Sage, 2008); Anna Johansson, *Narrativ teori och metod* (Lund: Studentlitteratur, 2012).

(var och ens rätt till sin berättelse) har försvunnit. Det är fullt möjligt att upprätthålla respekten för den unika berättelsen och berättaren, och samtidigt koppla samman berättandet med tanken på *narrativ identitet*. Det vill säga att identitet inte är någon essens och att berättelsen inte är transparent i relation till en yttre eller inre verklighet. I stället är tanken att identitet skapas genom (olika modus för) berättande (tal, skrift, bild, rörelse etcetera). Det är genom tidsliga former (ett förlopp, skeende etcetera) som erfarenheten blir möjlig att dela och därmed dekonstruera och göra till föremål för reflektion. Det ger en grund för lärande och för förändring. I detta kan Devised Theatre och andra konstnärliga uttryck vara möjliga handlingsvägar för att ur personliga erfarenheter (till exempel från yrkeslivet) och praktiskt kunnande skapa narrativ genom dilemman som exempelvis kan utgå från olika *critical incidents*.[13]

De flesta av dem som deltar i Reich-Szybers workshop i Belgrad kommer från östra Europa. Det innebär att de är skolade i en hierarkisk och tävlingsinriktad kunskapstradition.[14] Bland vissa i gruppen finns det inledningsvis en förväntan om att Reich-Szyber ska dirigera, fördela och ställa upp mål som deltagare ska nå, men detta är inte vad de möter.

Reich-Szyber inleder sin workshop med att säga något om sig själva. De visar exempel från några av sina verk, och de presenterar grunderna för *sitt* sätt att se på kreativitet och konstnärligt skapande. Duon anser att det är viktigt att öppet deklarera sina ståndpunkter och utgångsläge i rollen som pedagoger och konstnärliga ledare, för att det som sägs inte ska framstå som en utifrån kommen eller allmän sanning utan vara vad det egentligen är, en subjektiv position varifrån världen tolkas och uttrycks, om än på basis av lång yrkeserfarenhet. Att på detta sätt inled-

[13] Daniel L. Kain, ”Owning Significance. The Critical Incident Technique in Research”, i Kathleen De Marrais & Stephen D. Lapan (red.), *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004), s. 69-85.

[14] Att teknisk färdighet är något som förevisas och överförs från mästare till lärling är en ofrånkomlig aspekt av de fysiska scenkonstdisciplinerna.

ningsvis vara öppen sänder också ut en signal om vars och ens personliga ansvar för helheten.

Ett annat grundläggande villkor för konstnärligt skapande och för kreativitet är att det finns ett mål (föreställningen) och att arbetet utvecklas i förhållande till olika deadlines, liksom insikten att det som görs ska kunna ge något till någon form av publik. Med andra ord är ramar, grundläggande förmågor och tryggt ledarskap viktiga faktorer i ett väl inramat och ritualiserat rum för skapande och lärande. Det är inramningen (*framing*) som gör att deltagarna kan känna trygghet.[15] Det gör att de tillsammans kan tillåta sig att lämna självcentrism och de kulturella schabloner som genomsyrar det och följa en estetisk lärprocess där annanhet och det Thomas Ziehe kallar produktivt nödläge uppstår. Det gör att en etablerad självframställan och berättelse kan sättas i rörelse och något som ännu icke är känt kan skapas.[16]

I nästa fas av arbetet får alla deltagarna presentera sig och säga något om varför de har sökt sig till just denna workshop. Vad förväntar de sig att de ska få ut? Har de några farhågor och förhoppningar inför det jobb de ska utföras tillsammans? Denna inledande runda får ta sin tid. Det är viktigt att alla deltagare börjar formulera sig kring något som de själva anser sig vara bra på, i sitt yrke eller privat, och de anmodas också börja närma sig ett personligt dilemma som de upplever sig ha inom sitt yrke.

Sedan delas gruppen in i par där var och en igen ska berätta om ett personligt dilemma. Alla får tydliga instruktioner att den som lyssnar inte ska komma med förslag på lösningar utan lägga all koncentration på att vara en god och aktiv lyssnare som ställer följdfrågor som hjälper den som berättar att fördjupa sin berättelse. På detta sätt undersöks och utvecklas berättelserna vidare. Till påföljande dag får berättarparen i uppgift att iscensätta varandras dilemman och därmed berätta tillbaka (*play back*) var-

[15] Jfr Staffan Selander & Gunther Kress, *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv* (Stockholm: Norstedts, 2010).

[16] Jfr Helene Illeris, ”Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst”, i Lindestrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 85-102.

andras berättelser.[17] Det gör att berättelsens *mimesis* och övrig form blir synlig för den berättande: Är detta verkligen jag?

Genom att använda den sceniska gestaltningen knyts berättelse och identitet till en kroppslig erfarenhet, på ett sätt som kan sägas aktualisera Richard Shustermans begrepp *somaesthetics*.[18] Med detta begrepp avser Shusterman en form av estetik och förståelse av estetik som pekar mot den kroppsliga (*soma*) och sensoriska erfarenheten. Det handlar både om den fysiska och mentala kroppen och om vår yttre och inre kroppsmedvetenhet, med kroppen som centrum för våra erfarenheter och utgångspunkt för vår framställan av oss själva. Med denna sensoriska och pragmatiska filosofi kring det estetiska viker Shusterman av från den estetiska normativitet som mer vetter åt förnuftsbaserat betraktande på håll (vad Kant kallar intresselöst betraktande).

Dilemma

Redan under det första presentationsvarvet får Reich-Szyber en känsla av att Denis i princip inte alls förstår vad som sägs i rummet och därmed svårligen kan delta i arbetet. Han tycks endast förstå ryska, trots att arbetsspråket i workshopen är engelska. Bogdan kan lite ryska och lyckas få till viss kommunikation i en paus. Denis berättar att han har stora förhoppningar på workshopen men att han lider av att inte veta *hur* han ska kunna kommunicera med de andra i gruppen.

Denis är korrekt klädd och han är van vid att leda andra. Han arbetar nämligen som regissör vid en vitrysk stadsteater där han sätter upp Beckett, Shakespeare, Tjechov och annat från traditionell teaterkanon. Han arbetar inom ett hierarkiskt system och är van vid att vara den som beslutar om tolkning och scenerier medan skådespelare, dansare och andra har att följa vad han säger. I workshop-situationen är Denis läge ett helt annat. Han

---

[17] Jfr Thomas Rowe, *Playing the Other. Dramatizing Personal Narratives in Playback Theatre* (London: Kingsley, 2007).

[18] Richard Shusterman, ”Somaesthetics. A Disciplinary Proposal”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 57, nr 3 1999, s. 302.

är en av de äldsta i rummet, han förstår inte något av de språk de övrig i rummet kommunicerar genom (kroatiska, serbiska etcetera), det enda språk han kan är ryska, vilket ingen annan talar eller förstår, och han är teaterregissör. Många av de andra deltagarna är hälften så gamla som Denis, de talar engelska relativt obehindrat, och de är dansare.

Denis språkliga dilemmat gör att han faller i statushierarkin och att hans yrkeskunskaper inte tycks ha något värde då han inte kan använda sitt viktigaste arbetsverktyg, det talade ordet. Denis blir märkbart stressad av situationen, men han ger ändå inte upp utan går med hull och hår in i workshopen.

Denis får bilda berättarduo tillsammans med en sjuttonårig serbisk klassisk dansös, Hélena, som talar utmärkt engelska. Hon är lång och smal och har sitt långa hår uppsatt i knut. Hela hennes uppenbarelse utstrålar självdisciplin och gott självförtroende. Men i sin muntliga berättelse förmedlar hon något annat. Hon har i mycket unga år mot sin vilja blivit placerad i balettskola och har tillsammans med sin mor både varit på flykt och i ekonomiskt trångmål. Med andra ord har hon saknat det kontroll hon eftersträvar och uttrycker i sitt yttre och genom sin balettdisciplin; hon har också varit med om en hel del trots sin ringa ålder.

Denis och Hélena fortsätter att arbeta tillsammans under en stor del av workshopen. Bland annat gör de en etyd (ett övningsstycke) ihop där de med ordlösa rörelser visar att kommunikation trots allt är möjlig. Det hela börjar med att Hélena först rör sig runt Denis i vida rörelser och sedan börjar hon utmana honom, medan han står helt stilla, som förlamad och stum. Efter ett tag börjar Denis röra sig på sig och tar sedan över Hélenas rörelser. Därefter börjar de närma sig varandra för att till sist mötas vid två stolar i mitten av det stora repetitionsrummet. Där gör de kroppsrörelser och använder ögonen på ett sätt som visar att de nu har börjat svara på varandras kontaktförsök och att de på ett njutningsfullt sätt kan börja utveckla ett språk att kommunicera genom.

På detta sätt lyckades de gestalta Denis dilemma sceniskt, rumsligt och rörelsemässigt. Deras gestaltning känns också ”äkta” och de lyckas få de andra i rummet att tro på vad de berättar med sina kroppar. Ett skäl till att den hälften så gamla Hélena lyckas göra en dubbelt så gammal mans lingvistiska och sociala dilemma tydligt och emotionellt trovärdigt kan vara att också hon är van vid att ha kontroll och brukar känna sig verbalt säker. Denis kan i sin tur förstå Hélena eftersom de båda har fostrats inom samma typ av kadaverartad repetitions- och lärokultur.

Den kommunikativa vanmakt och statusförlust som Denis genomled under workshopen kom också att bli hans bidrag till föreställningen. I rollen som rysktalande konferenciär fick han gå tillbaka till sin roll som regissör med språkliga övertag, men fick ändå och återigen känna att ordet inte alltid räcker. Parallellt med detta försattes publiken i ett tillstånd av oförstående och förvirring som liknade vad Denis hade varit med om under workshopen

Jevena som figurerar i artikelns inledning hade ett dilemma av annat slag. Hon är 16 år, fåordig och intar en provocerande passiv position under inledningen av workshopen. Jevena rör sig lojt och hela hennes kropp uttrycker att hon inte vill vara med. Hon ligger ned och ser sovande och ointresserad ut och talar ofta om att hon är trött och vill göra avslappningsövningar. Det framkommer att Jevena hade förväntat sig att få träna teknik under workshopen. Det visar sig också att hon har ett kroppsligt predikament, hon börjar få hull, vilket hon vet kommer begränsa hennes karriärmöjligheter med tanke på de utseendenormer som gäller för kvinnor som dansar klassiskt. Hennes reaktion på detta dilemma är att hon på ett tonårstruligt sätt drar sig undan från rummets centrum, bort från balettscenen där hennes föräldrar en gång placerat henne.

Det Jevena berättar om i sin muntliga berättelse handlar dock inte alls om detta. Det är någon annan i workshopen som först plockar upp vad hon uttrycker med sin kropp. Med hennes signaler om att dra sig undan, sova, försvinna som utgångspunkt

får hela gruppen i uppgift att göra en avslappningsövning tillsammans. Övningen formar sig till en resa där alla faller ned i havet och sjunker till botten där de möter en stor fisk.

När den blyga och truliga Jevena står på scengolvet inför publiken på Bitef-teatern är hon som förbytt. Hon utstrålar självförtroende. Nu är det *hon* som får publiken att lägga sig ned på golvet och föreställa sig att de faller ned i havet till fiskarna. Genom att hon, tillsammans med andra, har genomgått något som handlar om henne själv, i teaterns form, blir dilemmat synligt för henne. I och med att det förläggs utanför henne själv kan Jevena börja se på sig själv och vad som krävs av henne för att hon ska fungera inför en publik och för att gå vidare inom klassisk balett, alternativt byta till någon annat sceniskt kunskapsområde eller byta till någon annat sceniskt kunskapsområde, med andra och mer professionella ögon. Detta är alls inte fråga om terapi eller något slags medial idé om personlig make over, det handlar om en professionell insikt baserad på praktisk kunskap och somatisk erfarenhet.

Det irrationella snedsteget

Att fiskar på flera sätt figurerade i föreställningen (dock inte i soppan) förklaras delvis av Jevenas berättelse, men det beror också på Alex. Alex är en ung gänglig dansare med vackert svallande blont hår som brer ut sig över hans rygg. Han kommer till workshopen och utstrålar positiv rörelselust och en hel del självmedvetenhet kring sitt eget utseende (han ser bra ut) men redan under den inledande presentationsrundan berättar Alex om återkommande depressioner och ett självmordsförsök. Lyckligast är han när han dansar. Helst av allt vill han släppa ut sitt hår, rejva och dansa fritt till techno. Alex kommer med många idéer under loppet av workshopen men de är inte relevanta eller tillräckligt bra i förhållande till den föreställning som håller på att ta form. När det är ett par dagar kvar till framträdandet på Bitef-theatre har Alex fortfarande inget att särskilt att göra i föreställningen.

Dagen innan föreställningen hamnar gruppen i en närmare två timmar lång diskussion om vad verket ska heta. Ännu en gång kommer Alex med en idé. Han vill vara naken och piska en fisk på silverbricka med sitt hår. Det blir det tyst i gruppen. Förväntan tycks vara att kursledarna ska avvisa även detta idéinkast från Alex. I stället köper Reich-Szyber hans irrationella idé. Det hela blir en öppning i ett annars låst läge och ny och positiv energi uppstår. Alla börjar nu diskutera praktiska lösningar för Alex scen: Var att finna en tillräckligt stor fisk, hur ska scenen ljussättas, och vad ska scenen ge publiken? När väl fokus har flyttats från kampen om att finna en titel till konkreta lösningar av sceneriet kommer plötsligt någon annan i gruppen upp med det märkliga titelförslaget *Who Made Me Kill The Fish*? När det kommer upplevs det dock som den helt självklara titeln på verket. Alla köper i det läget (*The Room Goes Clunck*) den föreslagna titeln. Det är knappast troligt att detta titelförslag skulle ha gått igenom *innan* Alex lanserat och fått sin absurda idé om att piska fisken godkänd. I sammanhanget inom workshopen var det viktigt att visa på den plats som måste finnas för ”det irrationella snedsteget” i förhållande till den utlagda allfartsvägen (i gruppen, i samhället, i den konstnärliga genren, eller i förhållande till skolans sätt att använda konst och estetik instrumentellt).

Frågan om vad kreativitet är och hur det uppstår har diskuterats länge och på många olika sätt. Att kreativitet handlar om att något nytt, något som inte fanns tidigare uppstår, är ett tämligen okontroversiellt påstående, liksom att det finns samband mellan fantasi och kreativitet. Den sovjetiske psykologen och pedagogen Lev S. Vygotskij uppfattar fantasi och kreativitet som en medvetandeform, särskilt verksam under barndomen. Han menar att fantasi och skapande hämtar näring och byggs upp med element ur verkligheten och verkliga erfarenheter. Det andra ledet är att dessa element kombineras och fogas samman efter associativa föreställningsbanor till något som övergår verkligheten. Det sker i samklang med de känslotillstånd och sinnestämningar som för ögonblicket finns hos individen eller i gruppen.

För Vygotskij finns det ytterligare ett steg i den kreativa processen, det är att fantasin kan leda till att något som inte förut existerat och inte tidigare varit möjligt att föreställa sig. Vygotskij talar om ”den kristalliserade fantasin” och att denna bygger på dissociativ logik där element dekontextualiseras och kombineras på aparta sätt.[19] Fisken, håret, den nakna dansarkroppen, som en del i en föreställning med performativa scener, formar en helhet och utgör en produktiv avvikelse. Eftersom idén materialiseras och genomförs så blir det en skapande handling, ett estetiskt uttryck.

En annan fråga är vilka faktorer som gynnar kreativitet. Här tycks det finnas olika förklaringsstråk. En är mer psykologiskt och hävdar att kreativitet hänger ihop med den enskilda individens förutsättningar (gener, uppväxt etcetera) och skolning (det tar tio år att bli bra på något). Där läggs grunden för talang som genom idog träning kan uppnå behärskning och *flow* som leder till att något genuint och nytt kan skapas. Kreativitet ska dock inte förstås som liktydigt med allmän påhittighet och allsköns estetisk verksamhet och samvaro. Kreativitet handlar om idéer som får ett socialt värde och tillmäts signifikans i ett givet sammanhang. Detta gör kreativitet avhängigt vilka villkor och omständigheter som råder i en viss kontext, grupp eller plats vid en viss tid.

Mihaly Csikszentmihalyi som ofta citeras när det handlar om kreativitet och *flow* betonar att kreativitet i grunden just är en social process, som är relaterad till ordningen i och förändringen av kulturella system. För att något nytt ska uppstå behövs det att det finns något som uppfattas som befintligt, och ett sammanhang där människor interagerar och lär av varandra. Csikszentmihalyi menar att kreativitet förutsätter en grupp och ett sam-

[19] Lev S. Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, övers. Kajsa Öberg Lindsten (Göteborg: Daidalos, 1995).

manhang som har vissa ageranden och sätt att tänka gemensamma, och som lär av varandras handlingar.[20]

Konst(ig) pedagogik

En viktig sida av Reich-Szybers arbete kan fångas med Nicolas Bourriauds begrepp relationell konst.[21] Bourriauds vill med begreppet visa på övergången från monumental och auteurfixerad modernism till konst som social begivenhet. Verket initieras visserligen av konstnären men utvecklas olika beroende på deltagarna, de materiella förutsättningarna och själva händelseförloppet. Om konstverket inte har en fastställd dramaturgi, inte strävar mot *katharsis* och inte postulerar tolkning och förståelse av intentioner, genrer och konstens regler, kommer det mer att vara upp till de som deltar om de vill och kan få ut något.

Skapandet av soppan på Bitef-theatre försätter publiken, ett utsnitt av stadens borgerlighet tillsammans med besökande kulturellt etablissemang, i ett tillstånd av undran. Vad är det som händer? Vad går detta ut på? Många värjer sig inledningsvis mot ett eget kroppsligt och sensoriskt deltagande, eftersom det går mot vanan och den inlärda positionen för ”intresselöst betraktande” vilket är kopplat till smak och positioner i det sociala rummet. Ur ett annat perspektiv är detta också fråga om vars och ens beredskap och vilja att lära nytt eller ej. Det handlar om att utveckla ”annanhet” bortom de system för kontroll och reglering som styrs av kraven på att veta vad, när, hur och varför. Det vill säga de system som inte vill ha frågor utan former i enlighet med marknadsestetiken, de institutionella konstformaten och de mediala logikerna.[22]

---

[20] Se t.ex. Mihaly Csikszentmihalyi, *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi*, 2 uppl. (Stockholm: Natur och Kultur, 2006).

[21] Se Illeris, ”Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst”, s. 88f.

[22] I ett annat projekt (*Tiggarlördag*, Drottninggatan, Stockholm, augusti 2012) och i en debatt om konst i förhållande till medier blir Reich-Szyber hårt ansatta av en nyhetsjournalist, som repetitivt frågar hur det kunde

Avsaknaden av svar och ett entydigt och ett i förväg definierat syfte är en del av performancekonstens grundidé. Betoningen ligger mer på process och situation.[23] Detta gör att frågan: Är detta verkligen konst? lätt kommer upp. Konstbegreppet väcker oroliga tankar och ska inte redas ut här. Konstateras kan att Roy Harris gör en viktig notering i sin bok *The Great Debate About Art* när han hävdar att den ofta föraktfullt refererade frasen *l'art pour l'art* (konst för konstens egen skull), som först formulerades 1804 av Benjamin Constant, har haft en avgörande betydelse för det moderna konstfältets egen formmedvetenhet, och modernismens tanke om att konst pekar mot konsten själv. Det gör att frågor om konstnärlig förmåga och teknik, konstnärskapet och olika konstnärliga uttryck kommer i fokus, tillsammans med en besatthet kring att skapa något nytt, något oprövat och icke konventionellt i förhållande vad som redan har gjorts.[24]

Mot detta kan ställas olika instrumentella värden: konstens som traditionsbärare, konst som verklighetsspegel, debattinlägg, etcetera. Det gör att frågan om vad det är som gör något till konst (*the great debate about art*) fortsatt relevant. En tankegång är att frågan avgörs institutionellt (konst är det akademin, kritikerna, konstskolorna, etcetera utnämner till konst) som i enlighet med olika socialhistoriska och politisktekonomiska logiker erkänner och kanoniserar något som konst, bland annat genom att avfärda och osynliggöra annat. Ett annat mer populistiskt

komma sig att de medvetet valde att vilseleda journalister genom att skapa och upprätthålla fasaden kring ett fiktivt företag (Persondesign) som utifrån en 50-50 deal erbjöd lön till de som ville tigga ihop till något de ansåg sig behöva. Att väcka frågor och problematisera sätt att se på tiggeri och undersöka hur känslor och förhållningssätt i det personliga mötet med tiggare och ställa det i förhållande till legitima åsikter, egna konsumtionsdrömmar, nyfattigdomen inom EU etcetera, räckte uppenbarligen inte som svar på det mediala mantrat: Vad är syftet? Journalisten fortsatte rituellt kräva ett ställningstagande, i en fråga där knappast någon lär vara för att människor ska behöva tigga.

[23] Govan, Normington & Nicholson, *Making a Performance.*

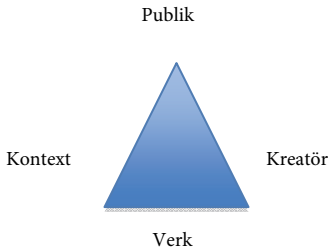
[24] Roy Harris, *The Great Debate about Art* (Chicago: Prickly Paradigm Press, 2010).

synsätt är det idiocentriska som pekar mot smak och säger att konst är vad någon enskild (skapare eller betraktare) upplever vara konst. En tredje position, som ligger nära det institutionella synsättet, är att konstverk uttrycks i en idé; som Marcel Duchamps *Fontän* (en pissoar på museum) eller om man så vill *Who Made Me Kill the Fish*?

För Reich-Szyber bygger konst på *samarbete och erkännande av de medverkandes olika kompetenser*. Det gäller att ta fasta på kunskaper och erfarenheter som deltagarna har och låta interaktionen under produktionen färga verket. Konkret innebär detta bland annat att även förmågor eller intressen som kan tyckas ligga utanför yrkesrollen och den specifika position som aktören befinner sig i kan användas som bränsle i verket och gestaltningen. Det gör att erfarenhet, dilemma och lägesstatus (i sin karriär, i sitt liv) blir viktiga komponenter.

För det andra att använda ett *delat och transparent* konstnärligt, pedagogiskt ledarskap, (så långt det är möjligt och meningsfullt). I många konstnärliga sammanhang utgår lärande och skapande från en centralgestalt (auteuren, den utvalde) som leder och värderar andras insatser. Samtidigt är en förutsättning för denna öppenhet att ramar (grundidé, deadlines, resurser etcetera) hela tiden är klargjorda och att de pedagogiska, konstnärliga ledarna tar ansvar för att arbetet rör sig i den överenskomna och avsedda riktningen på ett produktivt sätt. Det innebär att beredskapen och förmågan att hantera och parera narcissistiska eller hierarkiska utspel och komplotter i gruppen måste var hög.

För det tredje bygger arbetet initialt och processuellt på att det verk som ska skapas så att säga ur tomma intet ska vara baserat på en *analytisk och kreativ medvetenhet* om jaget-sammanhanget och publiken. I förhållande till denna tredje aspekt har Reich-Szyber en triangulär modell som kan beskrivas enligt följande:



Kontext avser dels de konstnärliga sammanhang som verket förutsätter (exempelvis performance som generiskt system), dels de materiella omständigheter och förutsättningar som följer med uppdraget och det tidrum vari verket ska sättas upp (i Bitef-exemplet en workshop i Belgrad, med deltagare från postkommunistiska konstinstitutioner). Det gör att kännedom om den sociokulturella kontexten är en viktig del i designen av det mellanmänskliga utrymme där lärandet och skapandet ska ske. Analysen av kontextens inverkan på verket utgår från en rad konkreta frågor kring det historiska och materiella: vilka de medverkande är, vilka deras förmågor är, vilka förutsättningar som det sceniska rummet ger, hur den sociala och politiska situationen kring verket och dess uppsättning ter sig etcetera.

Kreatör, konstnärsjaget som är den som initierar och leder verket. Kreatören måste i någon mening utgå från sitt eget medvetna eller omedvetna och välja den uttrycksform som bäst passar med den erfarenhet som ska uttryckas. Till skillnad från vad som gäller inom exempelvis vetenskap eller affärsliv måste det konstnärliga yttrandet bygga på en autentisk erfarenhet som föranlett en personlig tolkning med anspråk på bredare giltighet.[25] Detta är konstnärens privilegium och förbannelse. Konst är inte automatisk god och de ”avvikande förslag” som konsten kan ge just beroende på att konstnären ställt sin tolkning i centrum, materiellt eller konceptuellt, bidrar sannolikt till att det kan vara svårt

[25] Kupferberg, ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”, s. 115.

att finna plats för konst inom en systemrationell och instrumentell institution som skolan; annat än som pedagogiskt verktyg, kanonkunskap eller identitetsspegel (vilket inte på något sätt är oviktigt). Konst förutsätter i alla former och verksamheter färdigheter som behöver upptäckas, tränas och ledas till mästerskap, vilket tar tid, och förutsätter möjligheter att misslyckas och få konstruktiv mentorskritik, något svårligen låter sig göras i mer generella termer inom skolan i stort och i förhållande till resursbrist, kursmål och ”allt annat som ska hinnas med”.

Publik. Konstnärligt skapande ligger nära kommunikation i och med tanken om att det som har skapats också delas med en publik och avser väcka någon form av gensvar. Publikbegreppet kan historiseras och problematiseras på flera sätt men det finns en tydlig tendens på senare år, inom både massunderhållning och elitkultur, att publikens tolkningsförmåga och deltagande alltmer vävs in. Att tänka på publiken är inte bara viktigt när ett verk ska sättas upp, utan också då skapande ska ske i skolan. Publiken är långt mer än de som faktiskt kommer vara på plats. Publiken är också en förväntan och ett antagande om en tänkt mottagare och en position i verket (varifrån det betraktas, upplevs) som hela tiden bör finnas i åtanke.

Några slutsatser

Vi har i den här artikeln diskuterat hur man kan använda kroppsligt förankrade och personliga erfarenheter som utgångspunkt för delat skapande och performancekonst (*devised theatre*) och hur detta kan knytas till tankar om estetiska lärprocesser. Steget kan tyckas långt från en workshop med unga konstnärer inför en performance i Belgrad till en vardaglig lärsituation i en skola i dagens mångkulturella Sverige, men likheterna är kanske större än vad det först kan framstå som. För det första kräver båda situationerna närvaro och personligt engagemang hos den konstnärlige, pedagogiske ledaren. En väg till att skapa ett engagemang i gruppen är att använda sig av undersökande arbetsme-

toder. Detta bör ske i kombination med att man uppmuntrar var och en att föra in och använda sina erfarenheter i arbetet. Det gäller också att den pedagogiske ledaren och gruppen tillsammans hjälps åt att ge dessa erfarenheter form. Med andra ord gynnas lärande av att den pedagogiske ledaren erbjuder ”eleverna” att använda egna dilemman och kroppsliga erfarenheter performativt. Detta kan skapa en distans som lägger en grund för fortsatt reflektion. När det personliga blir behandlat i en gestaltande form och betraktat utifrån en tänkt publikposition uppstår en annan blick inför det egna jaget och det egna lärandet.

Den öppenhet som krävs måste kombineras med tydliga mål och ramar, som skapar trygghet i processen och som är en förutsättning för en ”produktiv förlust” som gör att man kan och vågar förändra sina begränsande förgivettaganden. Inom dessa ramar ska det också finnas utrymme för irrationella infall och uppslag. Slutligen kan man slå fast att man lär sig genom att *göra* en föreställning.

Äntligen gör vi något på riktigt!

Om att göra interaktiva dataspel kring lagar, moral och etik

Britt-Marie Jansson Meyer

Catania, Sicilien, juni 2006

– Do you want to play?

Det hörs ett unisont:

– Yeah!

Den interaktiva berättelsen om Alexandra fångar alla, även de vuxna. Simon låter publiken fatta beslut om hur Alexandra ska välja vid de olika valsituationer, som infinner sig under berättelsens gång. I ett av spelets olika scenarier blir Alexandra våldtagen under en fest efter att ha druckit hembränd sprit. Publiken väljer att hon dagen därpå ska tala om vad som hänt för skolsköterskan, i stället för att bara dra sig undan och gå hem. Detta drar igång en stor insats med föräldrar, sjukhusbesök och poliskontakt. Planer på en rättegång inleds. När vi kommer till en ny valsituation blir publiken dock oense. Vi ser följande filmsekvens projiceras på den stora vita uppspända duken längst fram i salen:

Alexandra kommer ensam gående i en skolkorridor. Hon går sakta med nedböjt huvud. Väggens vänstra sida är fylld av elevskåp i röd metall. Plötsligt dyker två killar upp i bildens högra kant. Det är Magnus och Ali. De rör sig snabbt och trycker upp Alexandra mot ett av skåpen medan de hotfullt säger:

– If you tell anything about the liquor in the court you will be more than sorry! Scenen slutar där med en närbild på en rädd och förtvivlad Alexandra.

Simon ser ut över publiken:

– So what is your choice? Does she choose to go to court or is she too afraid?

Det blir ett livligt samtal i rummet. De vuxna argumenterar för att Alexandra ska gå till domstol, men barnen och ungdomarna menar att det är mera realistiskt att hon känner sig hotad och väljer att avstå.

Jag sitter mitt i rummet och plötsligt stannar allt av inom mig. Jag hör alla röster runt omkring, och en känsla av lycka fyller hela mig. Tänk att våra elever är här på Sicilien tillsammans med barn och ungdomar från Österrike, Polen, Holland och Italien och att deras arbete väcker alla dessa samtal. Deras röster blir hörda, precis såsom jag såg det framför mig i min vision om den aktiva demokratiska världsmedborgaren. Resan hit, och då menar jag inte flygresan utan vår kunskapsresa, har varit spännande och rolig men inte helt riskfri. Jag minns även mina tvivel och min oro.

Presentation

Sedan 1983 har jag arbetat med film- och mediepedagogik inom Mora kommun. Jag har under den här tiden haft glädjen att få uppleva vilken kreativ process eleverna hamnar i när de får arbeta med sina egna berättelser genom de olika konstarter som film består av. Under processen växer deras medvetenhet om komplexiteten i filmspråket, vilket väcker massor med frågor, nyfikenhet och reflektioner över de mest skilda ämnen beroende på innehållet i deras produktioner. Vi som arbetar som kulturpedagoger vet att barnen och ungdomarna gör en inre intellektuell resa när de skapar. Eleverna utvecklar hela sig och växer i sin egen identitet. När de arbetar i grupp med gemensamma produktioner växer grupptillhörigheten och den ömsesidiga respek-

ten. De lär känna varandra på ett nytt sätt och deras självförtroende växer. Om detta talar vi alldeles för lite, och detta är processer som är oerhört viktiga för hela vår socialisationsprocess. Att detta ingår som en stor del i arbetet med att skapa film och teaterföreställningar är självklart för alla som någon gång ingått i ett sådant arbete, men troligen okänt för många andra.

Under de senaste tio åren har en önskan att dokumentera och forska inom film- och mediepedagogik växt sig allt starkare inom mig. Ändras verkligen barnens värderingar och påverkas deras attityder till andra människor när vi till exempel arbetar med medier inom våra internationella projekt? Blir eleverna mer medvetna, aktiva och demokratiska samhällsmedborgare genom att de får möjligheter att uttrycka sig med olika estetiska språk som film och drama? Utvecklar ett praktiskt filmarbete kring lagar och moral elevernas förmåga att förstå andra människor? Vidgas deras perspektiv? Bygger eleverna genom detta arbetssätt meningsfulla kunskaper om världen och sig själva? Vilken betydelse spelar mitt kunnande och mitt förhållningssätt för elevernas kunskapsutveckling?

Legalopoli

Under åren 2005–2007 var jag koordinator och konstnärlig ledare för den svenska delen av ett EU-projekt kallat Legalopoli. De deltagande länderna var Italien, Österrike, Polen, Holland och Sverige. Projektet hade sitt ursprung i ett arbete bland skolbarn på Sicilien under 2000 i ledning av antimaffia-rörelsen och antropologen Cristina Pantellaro efter en idé av Rosario Sapienza. På Sicilien hade man under många år sett hur laglösheten brett ut sig och hur viktiga etiska värden luckrats upp. Projektet ville därför betona betydelsen av att man visar respekt för sina medmänniskor genom att bry sig om de lagar som finns i ett samhälle. Barnen fick skapa enkla dataspel utifrån sina egna historier, vilka utmynnade i teckningar med bildtexter. Eftersom resultaten visade på en ökad medvetenhet hos de involverade eleverna utökades projektet till att omfatta flera europeiska

länder och fyra skolklasser i Mora fick representera Sverige. Vid planeringen av projektet önskade dock vi i Mora att få arbeta med filmade sekvenser och så blev det. Målgruppen var elever i 10- till 15-årsåldern. Utgångspunkten var att barns och ungdomars visioner i dessa åldrar ännu inte har blivit dominerade av de vuxnas sätt att se på världen. Tanken var att barnen och ungdomarna genom att göra sina egna spel om lag och rätt inom sina egna kulturer, skulle komma till insikt om att varje individ har möjlighet att ständigt göra egna val och på så sätt utforma sin egen framtid, och inse att det råder skillnader mellan vad vi inom de olika kulturerna ser som lagligt och olagligt, vad gäller både de faktiska lagarna och de etiska lagar som finns inom varje samhälle. Det fanns dessutom en förhoppning om att alla involverade skulle få en ökad förståelse för att lagarna är gjorda för att underlätta vårt gemensamma liv både i lokalsamhället och i den globala världen.

Mora, mars 2006

Efter flera veckors manusarbete ska äntligen Simon, Hassan, Rebecka, Angelica och Lina i 8c presentera vad de gemensamt har författat för hela klassen. Jag har varit deras mentor under processen och efter en hel del vånda finns det nu en historia att berätta. Vi har hjälpts åt att rita upp scenerna och sätter upp dem på tavlan, i den ordning som de ska vara i elevernas blivande dataspel. Vi kan känna klassens förväntan i luften och jag ser hur spänd Rebecka är inför sitt framförande. Nu är det på riktigt. Ska resten av gruppen gilla vad de har skrivit? Ska deras klasskamrater bli engagerade och vilja arbeta vidare med manuset? Jag ber Rebecka börja och plötsligt flyter det på och hon berättar med inlevelse om huvudpersonen Alexandra som måste flytta ifrån alla sina kompisar, däribland bästisen Johan. Hennes föräldrar har skilt sig och nu har mamman träffat en annan man, som Alexandra inte tål. Vi får följa hur hon kommer till sin nya skola och hur hon blir pressad av klassens ”tuffingar” till att både vara delaktig i snatteri och inköp av hembränt. Vid en fest blir hon

för första gången full och får hjälp upp till ett rum av en äldre kille. Han våldtar henne och Alexandra hamnar i en mardröm och vet inte hur hon ska hantera situationen. Enligt detta första manus slutar historien med rättegång och upprättelse.

Klassen följer spänt med och de är helt klart intresserade och nyfikna över hur det ska gå. Spontana applåder bryter ut när Rebecka så småningom kommer till slutorden. Hon och de övriga författarna ser både lättade och glada ut över gensvaret. Även jag känner detsamma. Tillsammans med den lilla manusgruppen har bildläraren Lena och jag funderat ut var vi kan hitta naturliga situationer i historien, där man skulle kunna tänka sig en helt annan utveckling än den som vi just har fått höra. Vi har lagt in fem olika valsituationer. Den första kommer redan under första skoldagen i en scen där Alexandra visas runt i skolan av Amanda. De stöter ihop med ”tuffingarna” och ledaren säger hånfullt till Amanda: ”Har tönten fått en kompis?” varpå Amanda springer iväg. I spelet kommer man att kunna välja mellan att låta Alexandra springa efter Amanda eller låta henne stanna kvar för att se vad som händer i mötet med ”de tuffa”.

Lena har delat in klassen i fem olika grupper som ska vidareutveckla de olika valsituationerna och på så sätt omforma hela berättelsen. Det måste vara viktigt för eleverna att skriva så att vi verkligen tror på deras historier. De måste också ha klart för sig att vi just nu gör en undersökning om hur vi alla förhåller oss till etik, moral och juridiska lagar. Det gäller att inte glömma bort uppdraget. Uppdelningen går bra och snart pratar alla för fullt med varandra och jag känner mig otroligt lättad. Det kändes inte som någon självklarhet att gruppen skulle visa någon entusiasm, trots det spännande arbetet. Nu tänker jag att hela projektet har mognat och att de har omfattat vad de ska göra. Mina första möten med klassen kändes tröga och jag hade svårt att verkligen få ”fatt i dem” i kontrast till parallellklassen. Där togs jag emot med öppna armar och eleverna har arbetat kreativt och tillsammans från start. För mig är det så det brukar vara. Jag brukar säga att jag ibland känner mig som ”jultomten”, eftersom

jag oftast blir bemött som någon som har med mig massor av roligheter. Jobb visserligen, men förväntningarna är ofta stora på att det ska bli både spännande och roligt.

Med den här klassen har det varit annorlunda och jag har inte kunnat sätta fingret på vad som är fel. Just i den här stunden lade jag känslan åt sidan och njöt i stället över att alla äntligen verkade delaktiga. För mig är detta med delaktighet helt nödvändigt för att ett projekt ska bli lyckat. Det är viktigt att alla i gruppen kan känna att det är deras projekt lika mycket som någon annans. Det är mitt och övriga lärares ansvar att se till att det blir så.

När jag arbetar tillsammans med mellanstadielärare är det oftast väldigt lätt. Där finns inte så många hinder i vägen för att utveckla ett fungerande samarbete mellan alla barnen och oss lärare. Synen på tid och sammanhang är för det mesta annorlunda än på högstadiet. Förutsättningarna är i alla fall bättre för att få till den tid som krävs, för att vi ska lära känna varandra. Att jag och den aktuella högstadieklassen inte hade haft den där viktiga tiden fick jag uppleva några veckor senare, när det var dags för första filminspelningstillfället. 8c var försenade i sitt arbete, medan parallellklassen redan hade spelat in flera scener. Efter att ha hört om den klassens äventyr längtade de nu efter att komma igång med det praktiska filmarbetet.

> Det känns som om jag har en skock med frustande tävlingshästar inför ett race med mig när vi tillsammans tar oss till en sidoingång på skolan. Jag känner mig trots uppspeltheten från eleverna trygg och tänker att det är en enkel scen som ska filmas och att vi bör hinna med den innan lektionen är slut. Jag hjälper Micke att rigga kameran och Anna får instruktioner om hur hon ska sköta ljudbommen. Hon får hörlurarna på plats. Erik ska regissera och vi går snabbt igenom scenen. Under tiden som jag är fokuserad på detta hör jag irriterade och gapiga röster i bakgrunden. De tar sig in i mitt huvud och jag skyndar på. Jag förstår att eleverna

är otåliga, men har inte riktigt uppfattat vad som sägs. Jag samlar dem som ska skådespela runt mig, men vi får ingen ro. Erik har inte en chans att yttra sig och flera i klassen lägger sig i om hur scenen ska vara.

Nu börjar vi få en besvärlig situation där några inte visar respekt för vare sig mig eller de kamrater som ska genomföra scenen. Den är planerad av dem som ska filma och regissera. Vi försöker trots allt och det lugnar ner sig lite. Micke ropar:

Tystnad! Tagning!

Varsågoda! hörs det från Erik.

Filmens ”tuffa gäng” kommer gående och fångas in av kameran. Gänget stannar upp vid dörren, när Magnus, som spelar gängledaren, får syn på Amanda och Alexandra.

Han säger:

– Vänta!

Hela gruppen vänder sig om och inväntar förväntansfullt de båda tjejerna. Under själva inspelningen måste det vara helt tyst. Trots detta hör jag ett par som viskar högljutt om några andra i klassen.

– Bryt inspelningen! Alla samlas här!

Jag hör min egen röst. Beslutet att bryta kommer innan jag medvetet har hunnit överlägga med mig själv. All uppmärksamhet är nu riktad mot mig. Allt surrande prat har tystnat. Vi befinner oss plötsligt i en gemensam bubbla, även om det absolut inte är den här situationen som jag såg framför mig en halvtimme tidigare. Stämningen är tät, och alla känner helt säkert mitt allvar och min irritation.

– Nu har ni två val! Nummer ett är att jag packar ihop all filmutrustning och åker härifrån. Ert andra val är att lyssna på mig och de kamrater som just nu sköter kamera och ljud! Jag är här för att undervisa er igenom ert filmprojekt, eftersom det är mitt yrke. Vi leker på

> sätt och vis en lek, men den leken måste tas på allvar om er film ska kunna genomföras och bli precis så bra som både ni och jag vill att den ska bli. Ska vi fortsätta? Alla nickar och vi fortsätter att spela in den scen som vi nyss har påbörjat. Koncentrationen är äntligen där och vi lyckas fullfölja alla de olika tagningarna innan eleverna måste rusa iväg till dagens sista lektion.

Jag andas ut och är nöjd över att vi äntligen är på väg in i det praktiska filmarbetet. Av erfarenhet vet jag att mycket brukar hända inom gruppen under arbetets gång. Jag är samtidigt bekymrad över vad jag har fått syn på. Klassen är inte en enad grupp. Den består av en massa individer och några smågrupper. Det brister i respekt mellan eleverna. Nu förstår jag plötsligt vad min inre kompass hela tiden känt. Eleverna är väldigt osäkra inför varandra. Det finns ingen riktig tillit mellan dem.

Att se varandra i gruppen

Men vad var det som egentligen hände? Jag går tillbaka till stunden precis innan jag bröt inspelningen. Vad var det som fick mig att reagera just då? Enligt den amerikanske psykologen Alexander Lowen är det våra känslor som ”ger livet färg och mening” och ”som utgör vår djupaste drivkraft och motiverar till handling”.[1] Jag hade verkligen många motstridiga känslor. Det kändes som om jag var en dirigent med en orkester i anarki där vissa verkligen försökte spela sina instrument och gå in för sin uppgift medan några verkade spela helt andra melodier. I det läget när jag upplevde att även publiken intog scenen bröt jag ”föreställningen”. Jag hade hamnat i ett läge där jag aldrig vill hamna. Hade jag varit klokare från början hade jag valt att börja spela in med en liten grupp i taget och inte låtit alla vara på plats för att följa inspelningen. Jag tänkte att det skulle bli ett bra tillfälle att

[1] Claes Ekenstam, ”Den kännande människan”, i Claes Ekenstam & Per Magnus Johansson (red.), *Människobilder. Tio idéhistoriska studier* (Möklinta: Gidlund, 2010), s. 276.

se och lära av sina kamrater och mig, hur en inspelning går till och så blev det ju faktiskt till slut. Jag menar att mitt sätt att reagera var att ta ansvar för situationen och ta tag i rodret och styra upp skutan. Jag styrde upp mitt i vindögat och där stod vi med fladdrande segel tills jag åter kunde låta oss segla vidare och då var faktiskt alla helt närvarande och jag tror att alla fick uppleva att vi var ett team som stämde tillsammans, precis såsom en besättning eller medlemmarna i en orkester.

Vad grundade jag då mitt beslut på? Kunde jag ha handlat annorlunda? Att skicka iväg de personer som jag just i stunden tyckte störde mest är jag övertygad om hade varit ett dåligt alternativ. Det hade blivit orättfärdigt och jag hade faktiskt inte full kontroll över vem eller vilka som hade stört med tanke på att min koncentration främst hade varit hos dem som filmade och skådespelade i scenen. Om jag hade underlåtit att ingripa och fortsatt med att försöka ta oss framåt i filmarbetet med lite spridda uppryckningskommentarer, tror jag att vi hade lämnat inspelningen med en känsla av misslyckande och besvikelse.

Det var nog ingen slump att jag satte eleverna i en valsituation som egentligen var en parallell till de valsituationer de själva arbetat fram. Att bli medveten om att vi själva, åtminstone till en del, kan styra våra egna liv genom de val vi gör tycker jag är viktigt. Samtidigt är det centralt att inse att valen inte alltid är enkla att göra med tanke på vilka omständigheter vi befinner oss i. Just detta fick eleverna fram så fint i sina berättelser. Deras spelkaraktärer var omsorgsfullt frammejslade och när vi spelar spelet så väcker karaktärernas agerande både elevernas och min medkänsla, eftersom det är lätt att leva sig in i deras situation. Vi inser att karaktärernas val inte alltid är så självklara.

Som ledare vill jag på samma sätt försöka se eleverna. Alla människor är så mycket mera än det vi ser på ytan. Eftersom jag alltid samarbetar med andra lärare ute på skolorna har jag mött många olika personligheter under årens lopp. Jag har då upplevt att det mera är lärarens förhållningssätt till eleverna som har varit avgörande för framgångarna i det pedagogiska arbetet, än

de faktiska metoderna. Det allra viktigaste verkar vara att läraren tycker om barnen och verkligen bryr sig om dem på riktigt. Pirjo Repo hänvisar i sin essä ”Kärleksfullhet – en dygd i läraryrket?” till forskaren Simo Skinnari och hans begrepp pedagogisk kärlek.[2] Den pedagogiska kärleken grundar sig enligt honom på just respekten för alla människors egenart. En lärare som har pedagogisk kärlek ”möter inte sina elever slentrianmässigt, utan verkligen ser dem och hör dem. Hon är empatisk, estetisk och etisk”.[3] Detta är min strävan, men ibland är det svårt på ett sätt som jag inte hade räknat med när jag var ung och ny lärare. Det tar tid att få syn på sina elever på riktigt och det tar tid för dem att se läraren. Ja, det är till och med så att jag som lärare måste acceptera att jag kan vara en mindre viktig person för eleven än eleven är för mig.

Det tar tid att bygga relationer och i mitt yrke har jag inte mycket tid att tillbringa med varje elev, utan jag möter dem oftast i en gruppverksamhet. Därför är samarbetet med den ordinarie läraren en grundbult för mig. Attityden till mig, värderingen av mitt arbete och syftet med hela projektet är A och O för min kontakt med klassen. Om eleverna känner förtroende för sin ordinarie lärare och märker att deras lärare i sin tur visar mig förtroende så har jag fått en del av min egen relationsresa gratis. Jag kan dock inte leva på denna välvilja särskilt länge utan måste så småningom bevisa att jag finns där för dem på olika sätt. De ger mig inte ledarskapet rakt av. Jag måste ta det och förtjäna det för att behålla det. Vid de tillfällen eleverna inte har någon varm kontakt med sin vanliga lärare blir utmaningen större för mig. Jag får då oftast lägga in flera tillfällen där vi kan träffas och arbeta för att bygga upp förtroendet. Jag kan här inte bortse från det gemensamma arbetet, det vill säga det stoff vi ska arbeta med. Det blir vår gemensamma artefakt där vi kan mötas.

---

[2] Pirjo Repo, ”Kärleksfullhet – en dygd i läraryrket”, i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 302.

[3] Repo, ”Kärleksfullhet – en dygd i läraryrket”, s. 302.

Fredrik Svenaeus refererar i sin bok *Sjukdomens mening* till Hans-Georg Gadamers tankar om att all mänsklig förståelse äger rum i form av ett möte mellan olika förståelsehorisonter.[4] Svenaeus tänker sig att patientens förståelsehorisont i sin vardagserfarenhet av sin sjukdom måste överbryggas i ett horisontsammansmältande möte med den medicinska kunskapen om sjukdomen.[5] Jag tänker att på samma sätt måste läraren möta elevernas förståelsehorisont så att det stoff de ska utforska blir för dem både intressant och meningsfullt. Även här är önskan att få till ett horisontsammansmältande möte.

Min roll är ofta att leda de grupper jag arbetar med genom ganska avancerade processer. Eleverna måste utsätta sig själva och varandra för kreativa och skapande aktiviteter. Jag arbetar nästan alltid mot ett konkret mål, en produktion som ska kommunicera med en publik. Det är ett krävande men också roligt och ibland lite oroligt arbete. Jag blev definitivt orolig av det jag såg under första inspelningsdagen med 8c. Skulle vi ro skutan iland? Hur skulle vi tillsammans klara av att bygga upp en ömsesidig tillit till varandra?

Engagemang och intresse

Varför engagerade jag mig i projektet med Legalopoli? Vad var det som gjorde att jag blev så intresserad av att arbeta med att låta ungdomar skriva sina egna berättelser kring lagar, moral och etik? Ett av svaren är att jag i min fantasi kunde förutse projektets utvecklingspotential, för både lärare och elever. Jag ställde dock ett krav innan jag accepterade att gå in i projektet och det var att programvaran skulle klara av att arbeta med rörliga bilder. Jag vet sedan tidigare att eleverna blir extra motiverade att berätta om de redan från start vet att berättelserna ska utmynna i filmsekvenser. Det motiverar även mig eftersom det är där min egen berättarådra är starkast. Dessutom kräver det praktiska

[4] Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening* (Stockholm: Natur och Kultur, 2003), s. 100.
[5] Svenaeus, *Sjukdomens mening*, s. 101.

filmarbetet samarbete och kreativitet och det i sig skapar en gemenskap som driver arbetet framåt. Det är dock viktigt att lyfta blicken och liksom örnen flyga ut över hela projektet.

Jag ser ett moderskepp som seglar lugnt fram på havet. I detta skepp finns flera rorsmän och de är alla lärare. Jag är en av rorsmännen, men samtidigt skeppets kapten. Jag ska ha örnens överblickande syn och helst vill jag ha insyn i vad alla håller på med: av intresse men kanske också för att kontrollera att arbetet flyter på och att alla är delaktiga. Eleverna som arbetar på skeppet delar emellanåt upp sig i mindre små grupper. De lämnar moderskeppet i små snabba motorbåtar och drar iväg på olika expeditioner. De besöker läkare för att ta reda på vad som händer när någon blir alkoholförgiftad. De besöker socialkontoret för att intervjua en socialarbetare om vad som händer när någon har snattat i en affär. De små båtarna rör sig på havet till olika öar av ny kunskap och det är full aktivitet. Jag som kapten följer med på expeditionerna ibland, men då är en av eleverna rorsman. Jag fungerar mera som stöd och hjälp att hålla kursen när uppdraget bedöms behöva det. Jag kan också inta mästarrollen vid det praktiska filmarbetet och eleverna blir mina lärlingar. Avsikten är att de ska kunna göra följande expedition på egen hand.

Alla beslut sker i dialog med eleverna och lärarna. Det är så vi vill att det ska vara, men det blir inte alltid så. Det händer att några inte kommunicerar utan drar iväg på egen hand, eller att några drar sig undan arbete och gömmer sig i en vrå. Då blir det viss oro på skeppet. Det kommer också gästbåtar till moderskeppet. En ungdomspolis berättar och svarar på alla elevernas specifika frågor om vad som blir konsekvenserna för en person vid olika lagbrott. Moderskeppet är inrättat så att där finns flera olika laboratorier där eleverna kan bearbeta sitt insamlade material. De sätter sedan samman sina resultat till en gemensam produkt, ett komplext dataspel bestående av flera olika berättelser. Moderskeppet kämpar med att behålla kursen och ett långt stopp ska göras på Sicilien. Flera olika skepp har samma destination

och där ska alla elever träffas och utbyta erfarenheter om vad de kommit fram till i sina efterforskningar om lag, moral och etik i sina hemländer.

Resan är dock inte slut med detta. Jag ser framför mig hur eleverna vandrar ut från moderskeppet medvetna om sina möjligheter att vara aktiva, ansvarstagande och inkännande samhällsmedborgare. Det är visionen. Att ha en vision, en fantasi kring vad ett arbete ska leda fram till är viktigt för både läraren och eleven. För mig är det helt nödvändigt för att jag ska vara intresserad och lägga ner mycket arbete och engagemang både i projektet och i eleverna. Hur får då jag och min kollega med oss eleverna i arbetet? Hur väcker vi deras intresse och deras nyfikenhet?

I kursplanen för årskurs 8 står det att eleverna ska arbeta med lag och rätt och det är något som faktiskt måste ingå. Skolan är obligatorisk och varken läraren eller eleven kan välja bort momentet även om de så skulle vilja. Just detta moment tror jag att de redan på förhand inser är till nytta för dem själva. Det är grundläggande för ett demokratiskt och civiliserat samhälle att vi har gemensamma lagar och etiska normer att samlas kring. Mycket av den kunskap som vi får i skolan är indirekt. Vi läser i böcker eller får lyssna till lärarens förmedling av information. När jag arbetar vill jag försöka få till ett mera direkt och erfarenhetsbaserat lärande. I projektet med Legalopoli menar jag att vi på flera sätt uppnådde detta: dels genom elevernas researcharbete ute i samhället, dels genom deras eget skrivande och senare även genom elevernas gestaltande av deras egna berättelser om ungdomar som hamnar i olika dilemman, vilka alla är knutna till karaktärernas olika handlingsdispositioner.

Elevernas fantasi och kreativitet, i skapandet av sina interaktiva berättelser, blir själva vinden som gör att skeppet seglar framåt med sin kunskapslast, en last som ständigt fylls på och förändras allteftersom eleverna når nya insikter via sina möten med specialister och i sina möten med varandra när de bearbetar och reflekterar det som de har fått veta. Det blir till ett vetande

som integreras i deras skapande, och på detta sätt används deras fantasi till att förstå sambanden mellan människors beteende och olika institutioners funktioner i ett samhälle. Jag menar att eleverna utför ett avancerat arbete, men arbetet är så lustfyllt att de emellanåt uppfattar det som en lek, inte minst när vi spelar in filmscenerna. John Dewey skriver: ”Arbete som låter sig genomsyras av lekens attityder är konst – om inte i konventionell bemärkelse så i alla fall till sin karaktär”.[6] Jag tycker han lyckas uttrycka något väldigt väsentligt i den meningen genom att tala om att arbetet till sin karaktär liknar konst. Den konstnärliga processen är undersökande i sin natur. På så sätt är forskaren och konstnären besläktade. Om vi däremot betraktar endast resultatet så kanske vi inte kan kalla allt som våra elever producerar konst. Detta är oftast inte heller avsikten. De flesta pedagoger förmodar jag vill att eleverna ska få uppleva det meningsfulla med att få uttrycka sig i någon form och att få erfarenhet av olika uttryckssätt. Det är elevernas demokratiska rättighet. I artikel tretton i Förenta Nationernas konvention för barnets rättigheter står det klart och tydligt så här:

> Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel, som barnet väljer.[7]

Det finns tyvärr en tendens inom skolan att särskilja de estetiska ämnena från de vanliga, så kallade nyttiga ämnena. Denna dualism har länge varit något som genomsyrat skolan. Det har varit svårt att få in de estetiska ämnena som en del av den vanliga ämnesundervisningen. Kanske är en orsak att när man släpper in de estetiska språken underlättar det om man arbetar ämnesövergripande så som vi gjorde i det projekt som jag här berättar om.

---

[6] John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 2009), s. 253.

[7] www.unicef/barnkonventionen 2013-01-11.

Lite kreativ schemaläggning kan vara helt avgörande för att skapa möjligheter till större samarbete.

Medkänsla genom berättelsen

Genom att eleverna får skapa sina egna berättelser kring ett tema och göra sina egna röster hörda tror jag att de blir medvetna om sig själva och sina egna tankar. Jag visar att jag sätter värde på deras fantasi genom att initiera deras berättande, genom att läsa, lyssna och kommentera. Jag inspirerar eleverna till eget filmberättande genom att visa vad andra elever har gjort. Vi samtalar mycket om vad berättelsen egentligen vill säga oss. Det kan finnas flera budskap och eleverna får resonera tillsammans för att komma underfund med vilka värderingar som de tycker regissören ger uttryck för. Genom att vara i dialog med varandra får vi redan här en ny erfarenhet. Alla får beskriva någon karaktär i filmen och berätta om speciella scener där de blivit berörda av olika anledningar. Det är viktigt att alla får möjlighet att ge uttryck för sina åsikter och känslor.

I dessa samtal börjar eleverna så sakta gå i någon annans skor och på detta sätt får de en ökad insikt om andra människor och sig själva. Denna förmåga menar jag är livsviktig i ett demokratiskt samhälle. Den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum frågar sig om medkänsla i läroplanen kan ha en politisk agenda när hon skriver:

> Om den litterära fantasin utvecklar medkänsla och om medkänsla är viktigt för medborgerligt ansvar, då har vi goda skäl att undervisa om verk som främjar de typer av medkännande förståelse som vi vill ha och behöver. Detta innebär inkludering av verk som ger röst åt erfarenheterna hos de grupper i vårt samhälle som vi med nödvändighet behöver förstå, såsom medlem-

> mar av andra kulturer, etniska minoriteter, kvinnor och homosexuella.[8]

Vi behöver också inkludera våra barns och ungdomars röster. Vi vidgar våra horisonter och utvecklar vår medkänsla genom att få möta många olika berättelser. När eleverna även själva får skriva och sedan gestalta sina berättelser i filmspråket så blir det ytterligare ett steg i riktning mot ökad medkänsla för andra människor. Jag tror att deras empati utvecklas och att de når en djupare förståelse genom den direkta erfarenheten av att gå in i en berättelse och spela de roller som de tidigare beskrivit, till exempel när de får uppleva hur det känns att bli pressad av kamrater till att göra något olagligt eller hur det kan kännas att våga stå upp för sig själv när man blir förtryckt. Nussbaum menar att ”narrativ fantasi är en viktig förberedelse för den moraliska interaktionen”.[9] Detta är även min övertygelse och det som vi hoppades på i vårt projekt.

Det är givetvis viktigt vad berättelserna handlar om. Innehållet är centralt för hur vi värderar vikten av att vilja berätta en historia. Så är det för både mig och eleverna. På grund av detta försöker jag få eleverna att knyta det personliga till det allmängiltiga. Övriga lärare och jag satte upp som mål att berättelserna verkligen skulle vara angelägna för eleverna och begränsade uppgiften till att handla om deras åldersgrupp. Huvudrollerna skulle spelas av ett gäng fjortonåringar och hela deras komplexa värld i mötet med handlingar som påverkade dem i olika riktningar. Berättelserna fick gärna vara dramatiska, men måste samtidigt vara trovärdiga. Eleverna var enormt aktiva i arbetet med att komma med idéer kring alla de situationer där en fjortonåring kan begå brott eller överskrida de normer som är underförstådda, det vill säga bryta mot den etik och moral som

---

[8] Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA. & London: Harvard University Press, 1997), s. 99.

[9] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 90.

finns inom vår kultur. Utifrån detta skrev de sedan sina berättelser. Alla fick skriva och jag läste massor med manus.

Det är en fantastisk gåva att få ta del av alla dessa unga människors tankar. Genom att sedan utveckla berättelserna och allteftersom fylla på med vad som faktiskt händer i ett samhälle när någon blir utsatt för brott, integrerades kunskapen om vårt samhälle och blev en del av elevernas erfarenhetssfär. För ”om det som kommuniceras inte kan inordnas i den erfarenhet eleven redan har, blir det *tomma* ord, det vill säga bara meningslösa sinnesimpulser.”[10] Det är Deweys drastiska ord och om det är sant är det inte så konstigt att många elever ibland känner att skolarbetet inte känns särskilt meningsfullt. Dewey skriver vidare:

> När undervisningen, under inflytande av ett skolastiskt kunskapsbegrepp som bortser från allt utom vetenskapligt formulerade fakta och sanningar, inte inser att det elementära eller initiala lärostoffet alltid existerar som ett aktivt görande som omfattar användning av kroppen och hantering av material, avskiljs lärostoffet från elevens behov och syften och blir bara till något som måste memoreras eller när så krävs rabblas upp. Insikten om det naturliga utvecklingsförloppet uppstår däremot alltid ur situationer som inbegriper ”*learning by doing*”, att man lär sig genom att göra något.[11]

Deweys synsätt har präglat mycket av min egen undervisning, trots att jag inte förrän sent i min lärargärning verkligen läst hans originaltexter. Det är roligt att läsa honom eftersom stora delar av hans texter genomsyras av hans egna erfarenhetsbaserade insikter från utbildningsväsendet. Kanske är det bara så enkelt att alla vi som undervisar och är nära våra studenter delar samma erfarenhetsvärld. Ett kinesiskt ordspråk har följt mig som lärare: ”Jag hör och jag glömmer. Jag ser och jag minns. Jag gör och jag förstår”.[12] Det har påmint mig om att alltid försöka för-

---

[10] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 234.
[11] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 231.
[12] www.livet.se/ord/kategori/förståelse (2013-01-10).

ankra det vi ska syssla med i elevens verklighet. Tänkandet är dock inte skilt från görandet, utan det kommer i stället ur görandet. Detta blir tydligt under den process som jag beskriver i detta arbete och det gäller inte alls bara studenterna. Även mitt tänkande och mina kollegers tänkande utvecklas i det vi gör tillsammans med eleverna.

Liksom jag tidigare har beskrivit vår resa som ett forskningsprojekt menar Dewey att ”allt tänkande är forskning och all forskning är ursprunglig, nyskapande för den som genomför den även om hela världen redan vet det som han fortfarande letar efter.”[13] Här sätter han åter fingret på en viktig punkt, nämligen att varje upptäckt är ny för den som gör den. Det finns en stor glädje i att vara på upptäcktsfärd, så jag önskar mera av det förhållningssättet inom skolan. Men det bör inte vara ett planlöst sökande efter kunskap. Eleven måste veta riktningen vid varje enskild resa så att det går att ta ut en kurs. Det måste finnas tid att tänka under resans gång. Tiden är oftast en bristvara och i stället för att ta vara på det vi har åstadkommit och lärt oss, rusar alla i skolan vidare till nästa överbelastade kursplan.

Tankar måste få chansen att mogna så att ett eget tänkande kan få gro och växa. Dewey uttrycker det så här: ”Om alla lärare insåg att det är tankeprocessernas kvalitet och inte produktionen av korrekta svar som är måttet på den lärandes växande skulle inget mindre än en undervisningsrevolution sätta igång.”[14] Jag har väntat på den undervisningsrevolutionen hela min lärargärning. Det händer givetvis massor med spännande saker ute på de enskilda skolorna tack vare engagerade elever, lärare och rektorer. Nyfikenheten, viljan till utveckling och lusten att lära är starka drivkrafter.

---

[13] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s.192.
[14] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 221.

Mora, maj 2006

En sen eftermiddag ringer Lena, bildläraren upp mig. Hon låter entusiastisk på rösten när hon berättar om hur en grupp av flickorna har vidareutvecklat sin sidohistoria i ”Alexandra”. Jag lyssnar och samtidigt känner jag en växande panik inom mig, när jag hör Lena ivrigt berätta om hur eleverna har spunnit vidare på en intressant idé, där Alexandras vän Johan kommer att infinna sig just på den fest där hon i en annan version blir våldtagen. Den här versionen skulle sluta med att Johan räddar Alexandra, men själv blir anklagad för misshandel. Det är ett bra spår och en intressant historia. Jag tänker först bara praktiskt. Detta skulle kräva en hel dags extra arbete och den tiden finns inte. Jag säger precis det jag tänker till Lena. Hon lyssnar och låter lite besviken när hon säger att hon ska prata med flickorna. Jag lägger på luren med en känsla av att ha satt stopp för något som jag egentligen inte vill hindra. Här händer det som vi längtar efter. Eleverna är engagerade och har självständigt funderat ut alternativa berättelser, där nya spännande valsituationer inträffar, som utmanar vår moral och vårt rättstänkande. Jag ska träffa flickorna nästa dag och någon lösning måste finnas. Jag somnar i en känsla av att ha tappat en hel del kontroll över hela processen.

Nästa dag lyssnar jag först länge till den lilla grupp på fyra tjejer som med stor vilja hävdar sina idéer. Berättelsen forsar ur dem och jag dras med av deras intensitet. Energin lyser om dem och jag ser framför mig att de kommer att bli ledsna, när jag måste säga att vi inte kan filma dem samma dag som de övriga scenerna. Jag säger som det är och en kort stund stannar deras energi av, men i nästa stund har de lösningen.

– Vi tar stillbilder och gör ett bildspel i stället. Det kommer att funka, säger Dominika.

– Ja, vad bra, fyller de andra genast i.

Jag är fortfarande något tveksam, eftersom jag inser att jag inte kommer att ha någon tid att hjälpa den här

gruppen. Jag måste finnas där för dem som ska filma, eftersom just den här inspelningsdagen är den mest komplicerade och jag har skjutit den framför oss av många olika skäl. Inte minst för att jag vill att gruppen ska ha upparbetat ett förtroende för varandra. Jag säger åter precis som det är till tjejerna och förklarar att jag kommer att vara upptagen av filmteamet. De bara tittar på mig med sina pigga ögon och så kommer orden.
– Inga problem Britt-Marie. Det här fixar vi själva!
Jag inser direkt, att visst gör de det. Jag känner en sådan otrolig lättnad och glädje när jag inser att vi står mitt i en situation där eleverna själva driver en lärandeprocess för att de är genuint intresserade och engagerade av sin uppgift. Det är bara för mig att säga:
– Lycka till!

Ett par veckor senare är vi framme vid den stora dagen. Hela klassen är samlad i en av elevernas gillestugor, där det ska drickas, bråkas, flörtas och dansas. I ett litet rum på övervåningen är det planerat att Alexandra ska bli både våldtagen och räddad. Det är massor med tagningar att hålla reda på. Adam ska regissera. Några dagar tidigare sökte han upp mig för att prata om inspelningen. Han ville försäkra sig om att jag skulle vara med. Eftersom jag hade låtit eleverna spela in allt fler scener på egen hand, hade han blivit osäker om jag verkligen skulle vara på plats. Jag svarade att just den dagen skulle jag absolut finnas närvarande, med tanke på omfattningen och det känsliga innehållet. Adam log lättad och jag log uppmuntrande tillbaka.

Nu är vi färdiga för inspelning och stämningen känns god. Det är intensivt, men fokuserat och inspelningarna kommer igång snabbt. Alla verkar veta vad som ska göras. Detta är helt andra ungdomar än de som jag krävde ett viktigt val av i mars. Jag hinner inte stanna upp i situationen, för jag är själv en del av gruppen. Vi är arbetskamrater, och visst är jag fortfarande deras ledare, men inte enbart. Jag har också lärt mig massor genom

elevernas arbete och i de samtal som vi har haft under arbetets gång. Vi har alla förändrats och blivit mera lyhörda för varandra.

Medborgerlig bildning

Det är först under de senaste tio åren som jag har drivit projekt tillsammans med kolleger och elever från olika länder. Detta har inneburit ett kvalitativt språng i min egen film- och mediepedagogiska undervisning. Jag har fått konkret erfarenhet av filmspråkets kraft som meningsbärande element, när vi lär oss om och av olika kulturer genom att kommunicera med varandra.

Jag har bland annat samarbetat med Tel Aviv Cinematheque i ett projekt kallat ”Cinema Speaks Peace”; ett samprojekt mellan judiska, muslimska och kristna elever i Israel och elever i Sverige. De utbytte tankar om gemensamma filmer de sett, om sina fritidsintressen och om att vara tonåring i de olika länderna. Genom de olika filmerna fick de inblick i ländernas olika kulturer och därmed hur deras livsvillkor kunde se ut. Eleverna fick prata direkt in i kameran och på så sätt göra sina röster hörda. Det var faktiskt en avgörande händelse för mig i mitt arbete, första gången jag upplevde hur våra svenska ungdomars egna filmer och egna meddelanden i form av *talking heads* om sig själva, togs emot av elever i Israel.[15]

Det blev en vändpunkt för mig att vara i rummet och känna stämningen och längtan hos de israeliska barnen att omedelbart vilja svara våra svenska elever. Jag handlade direkt och frågade om de ville prata med de svenska eleverna via den videokamera som jag hade med mig. Alla ville meddela sig. Alla ville säga något. Våra elever frågade bland annat de israeliska barnen om de var rädda för att bli dödade av terrorister utifrån en scen de sett i dokumentären *Löften*, där en buss blir utsatt för ett bombdåd. En flicka svarade att hon var rädd ibland, att hon tänkte sig för på vissa platser, men att hon oftast kände sig trygg. Hon betonade att Israel var hennes land och att det var där hennes

[15] *Talking head* är en närbild på intervjupersonens ansikte.

familj och hela hennes liv fanns. Andra berättade mest om sina favoritmusiker och vad de själva gjorde på fritiden.

När de svenska eleverna fick se och höra det som jag hade spelat in, infann sig samma förtätade stämning. En årskurs åtta satt absolut tysta under 20 minuter och de var fullständigt som förhäxade av skärmen, när de fick lyssna till allt som barnen i Israel ville säga dem. Det var ett möte som ägde rum trots att de befann sig i olika länder och att det inte var ”direktsändning”. Samtidigt som de fick erfara att deras livsvillkor på flera sätt var olika upptäckte de att de hade liknande drömmar, musikliv och fritidssysselsättningar. De hade mera gemensamt som tonåringar på väg ut i livet än de kanske hade tänkt sig från början.

Sedan den erfarenheten har jag samarbetat med elever och lärare inom olika filmprojekt i Sydafrika, Indien, Cypern, Grekland, Serbien samt de länder som jag nämnt i arbetet med det interaktiva spelet om ”Alexandra”. När vi arbetar med en produktion som verkligen ska kommunicera med några andra elever och lärare i ett annat land så ökar intresset att delta för alla inblandade. Det är inte bara en övning för att eleverna senare i livet ska kunna kommunicera. Vi ska faktiskt kommunicera i detta nu och jag glömmer aldrig eleven som utropade: ”Äntligen gör vi något på riktigt!” Även för oss lärare blir det mera meningsfullt, inte minst eftersom våra elever så uppenbart visar engagemang och vilja att uttrycka sig.

Dewey menar att det inte bara är så att ”samhället fortlever genom kommunikation – utan man kan mycket väl säga att det existerar i överföring och i kommunikation.”[16] Ordet ”kommunikation” har sitt ursprung i latinets *communis* som betyder gemensam, och *communicare*, göra tillsammans. Jag tänker att i den kunskapsresa som vi följt i min berättelse om ”Alexandra” så har eleverna fått segla ut i världen och där fått nya erfarenheter i sig själva, med varandra och i mötet med andra kulturer. Alla dessa nya kunskaper kan de inlemma i sina tidigare erfarenhetsvärldar. De har varit på en bildningsresa.

---

[16] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 38.

I de internationella projekt som jag under senare år arbetat med har reflektionen haft en central roll. Jag hävdar visserligen att reflektionen är en del av handlandet, att det hela tiden är med i görandet, men vi har även avsatt tid för samtal och inspelning av elevernas tankar. Det är detta tankeutbyte mellan de olika ländernas elever som har varit av stor betydelse för elevernas utveckling och på detta sätt har de fått en medborgerlig bildning.

Enligt Anders Burman har den medborgerliga bildningen en sida som vetter åt etiska reflektioner rörande den andre.[17] Han menar vidare att reflektionen, omdömet och handlandet är tre helt avgörande moment i den medborgerliga bildningen.[18] Alla dessa tre moment hade stor betydelse i det projekt om lagar och etik som jag presenterat i denna essä. Enligt Burman har bildning ”*alltid strävat efter att förstå världen. Den medborgerliga bildningen vill också förändra den*.”[19] Hoppfulla ord tycker jag, eftersom jag förutsätter att om vi alla får mera kunskap om varandra så kommer världen att förändras till det bättre för oss alla.

Idag talar vi mycket om lycka och det är oftast förknippat med både lust och njutning. När Aristoteles talade om att människan strävar efter *eudaimonia* – det grekiska ordet för lycka – så menade han något mycket mera. För honom var det inte något som bara gällde den enskilde individen utan *eudaimonia* har precis som i Burmans tolkning av medborgerlig bildning en etisk aspekt, den ”syftar till hur vi kan leva våra liv som mest fullödigt. Både som individer och i de gemenskaper vi ingår i.”[20] Nussbaum uttrycker även hon den etiska aspekten i medborgarskapet och hon utökar medborgarskapet till att gälla hela världen.

---

[17] Anders Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, i Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011), s. 27.

[18] Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, s. 27.

[19] Burman, ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?”, s. 27.

[20] Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2009), s. 164.

> Den globala medborgarens synvinkel insisterar på behovet för alla medborgare att förstå de olikheter som var och en behöver för att leva; den ser medborgare som genomtänkt strävar efter att förstå alla dessa divisioner. Den är ansluten till en uppfattning om en demokratisk debatt som överlägger om det gemensamma goda.[21]

Nussbaum betonar här omdömeskraften i människans förmåga att göra mogna överväganden för det allmännas bästa. Hon ser det som löftesrikt för politiken att vi genom litteraturen kan få en ökad förståelse för andra människors liv. Hon menar att litteraturen ”kan transportera oss, medan vi förblir oss själva, in i den andres liv, avslöja likheter men också stora skillnader mellan den andres liv och tankar och mina egna och göra dem begripliga, eller åtminstone nästan begripliga.”[22]

Jag tror att all konst har denna potential. Gadamer fångar med några korta ord den djupaste drivkraften i mitt arbete som film- och mediepedagog bland barn och ungdomar när han säger: ”konst är kunskap och erfarenheten av konstverket betyder delaktighet i denna kunskap”.[23]

Den estetiska lärprocessen

Ordet estetik kommer från det grekiska ordet *aisthesis*, vilket betyder förnimmelse eller varseblivning. Vi säger ibland att estetik är läran om det sinnliga. Jag menar att detta är en del av filmarbetets process, en del av produktionen. Kirsten Drotner beskriver det så här:

> Att lära genom sinnena är alltså en process, där det att känna, tänka och göra hänger samman i en och samma upplevelse. Genom denna upplevelse frambringar man något konkret, vilket

[21] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 110.
[22] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 111.
[23] Gustavsson, *Kunskapsfilosofi,* s. 215.

> kan vara ett smycke, en sång eller en ny färdighet på skateboard.[24]

Om man tänker på estetiska lärprocesser på detta sätt stämmer det väl in med mitt arbete. Liksom jag tidigare har beskrivit menar även Drotner att man inte bara helt okontrollerat följer sina känslor i den estetiska processen. Hon skriver att man ”förstår med förnuftet det som man upplever med sina sinnen”.[25]

När jag försöker förstå vad mitt eget arbete handlar om i förhållande till kultur och estetik, är jag enig med Lena Aulin-Gråham och Jan Thavenius som skriver:

> att arbetet med Kultur och estetik i skolan ytterst handlar om yttrandefrihet, om bildning och demokrati. Skolan och lärarutbildningen behöver hålla samman ett vidgat kulturbegrepp med ett vidgat estetikbegrepp och ett vidgat kunskapsbegrepp och ge erfarenheter av estetisk gestaltning och analys som två sidor av kunskapsarbetet.[26]

Samtidigt som jag i denna essä velat utforska just dessa vidgade begrepp, inom mitt eget arbete inom skolan, tycker jag att alla konstnärliga språk har ett värde i sig själva och inte bara får ses som ”hjälpgummor” till olika ämnen. Jag tror att just för att vi tog in det personliga filmberättandet i arbetet med ”Alexandra” så blev projektet mera meningsfullt och sambanden mellan individ och samhälle blev tydliggjorda. Vi fick den etiska dimensionen synliggjord och detta är konstens och inte minst filmkonstens styrka. Även Dewey skriver att värderingar finner sitt starkaste och intensivaste uttryck genom konst och litteratur: ”Som sådana är de inte bara i inre mening och omedelbart till glädje, utan de tjänar ett syfte bortom sig själva.”[27]

---

[24] Kirsten Drotner, *At skabe sig – selv* (Köpenhamn: Gyldendal, 1996), s. 61.
[25] Drotner, *At skabe sig – selv*, s. 61.
[26] Lena Aulin-Gråham & Jan Thavenius, *Kultur och estetik i skolan* (Malmö: Malmö högskola, 2003), s. 233.
[27] Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 287.

I och med att våra tankar och uttryck samlas i en estetisk form blir de förtätade och det som annars kan vara svårfångat tar gestalt och blir lättare att kommunicera. Fredrik Lindstrand menar att den estetiska lärprocessen förtydligar ”kopplingen mellan ideologi och formande av den sociala världen i stort”.[28] Han har i sin forskning uppfattat att samtidigt som innehållet i elevernas filmarbete tar form blir även formen i sig en del av innehållet.[29]

I denna process att utforska formen och innehållet så att det blir till en integrerad enhet som kan kommunicera upplever jag att mitt konstnärliga ledarskap är av värde. Jag försöker öppna dörrarna för alla idéer, och skapa ett rum och en stämning där känslan av att allt är möjligt ska kunna infinna sig. Jag brukar framhäva vikten av att släppa fram även tokiga och orealistiska uppslag så att ungdomarna inte ska censurera sig själva innan de ens har yttrat sig. Någons idé kan ge vingar till en annan idé och så vidare. Får jag igång gruppens eget flöde infinner sig skaparlusten och då har vi en kreativ process som bär oss framåt. Vi har kultur i skolan och vi är i en estetisk lärprocess.

Vidgade perspektiv

Avslutningsvis vill jag återknyta till Gadamers tankar om att all mänsklig förståelse äger rum i form av ett möte mellan olika förståelsehorisonter.[30] Han tänker i första hand på mötet mellan läsaren och texten. Jag menar att genom att arbeta med filmen som språk skapar eleverna och jag en slags horisontsammansmältning. Vid visningstillfället för publik hoppas vi att det ska komma till stånd ett möte mellan olika förståelsehorisonter, det vill säga individerna i publiken samt artefakten, som i det här fallet är filmen. När elevernas berättelser blir synliga på duken

[28] Fredrik Lindstrand, ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2010), s. 172.
[29] Lindstrand, ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland”, s. 172.
[30] Svenaeus, *Sjukdomens mening*, s. 100.

händer något märkvärdigt, som kan inge en känsla av magi. De unga tar bokstavligen plats i världen genom sina berättelser. Livet, som enligt Martin Heidegger och Gadamer är ett vara-i-världen tillstånd, menar jag blir ”synligt” eller, kanske med ett bättre ord, ”upplevt” på filmduken.[31] Ungdomarna kan se sig själva om och om igen. Ett stycke tid är fryst. Berättelsen finns där, om inte för evigt så i alla fall för lång tid framöver. Det imaginära livet är så nära verkligheten att det både fascinerar och förvillar. Drömmen tar form och gestalt och filmens värld kan i bästa fall bli en port till vårt inre. Jag brukar betrakta mina filmelevers ansikten när de ser sina egna filmproduktioner projiceras och ta gestalt. Det är alltid lika fascinerande och berörande att få se deras känslouttryck vid den första visningen. En del skrattar nervöst och vill nästan inte se. De gömmer sig bakom sina händer. Andra är märkbart förtjusta. Alla är lika fyllda av förundran.

Fredrik Lindstrand kunde i sitt forskningsarbete se att förutom att de ungdomar han följde ifrågasatte och omformade den sociala världen, medförde arbetet med teckenskapande även ”faktiska skillnader i konstituerandet av världen”.[32] Han menar att de filmer som eleverna gjorde tillförde världen en ny mening. Ytterligare en röst fanns att tillgå. På samma sätt menar jag att våra elevers interaktiva spel gjorde avtryck och därmed förändrade världen. Elevernas spel finns spridda i alla de olika länder som deltog i projektet, men jag vet inte hur aktivt man i övriga länder använder dem. Jag vet att de spel som vi gjorde används varje år inom undervisningen i ”Lag och rätt” och har blivit ett populärt inslag som ständigt väcker många samtal i klassrummet när eleverna hamnar i de olika valsituationerna.

Eftersom jag tidigare sett på mig själv som kunnig i film och drama har mitt fokus legat på mina kunskaper inom dessa båda språk och hur jag kan arbeta med dem på olika sätt, inom este-

---

[31] Svenaeus, *Sjukdomens mening,* s. 137.

[32] Fredrik Lindstrand, *Att göra skillnad – representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* (Stockholm: Stockholms universitet, 2006), s. 193.

tiska lärprocesser i skolan. I den undersökning som jag nu har gjort, genom min egen skrivprocess, har jag upptäckt att den moraliska och etiska dimensionen, i mitt arbete med barnen och med lärarna, spelar en avgörande roll för hur jag lyckas i mitt arbete. Mitt förhållningssätt påverkar hela arbetet och det är viktigt att jag får både lärarnas och elevernas förtroende. Detta får jag genom att visa tillit till deras förmågor och vilja att utvecklas tillsammans. Jag visar samtidigt tillit till min egen förmåga att undervisa dem i praktiskt filmarbete på ett sådant sätt att de allt eftersom blir självgående kreatörer.

Jag menar att eleverna genom att ta del i ett projekt som ”Alexandra” uppnår en förståelse utöver vad de gjort om de bara hade studerat i sin lärobok. De skapar sig kunskaper genom att kommunicera på flera språk. De får uttrycka sina egna tankar i en estetisk form. Genom filmberättelserna skapas mening. Det är en del av min roll att vara elevernas vägvisare så att de får uppleva glädjen i att upptäcka mönster och sammanhang i världen.

Jag tror att man, genom att arbeta med film på det sätt som jag har berättat om kan bli medveten på tre olika plan: 1) se sig själv, 2) se de andra i gruppen, och 3) se sig själv som en del av världen. *Att kunna se sig själv i andra är* grundläggande *för ett humanistiskt och demokratiskt samhälle*.[33] Jag tror att lärarna, eleverna och jag själv, genom att få alla dessa erfarenheter av att knyta etiska frågor till filmberättande, kommer några steg närmare att bli mera aktiva, solidariska och demokratiska medborgare.

Min önskan är att inspirera andra att arbeta med skapande verksamhet och givetvis gärna med film kring för barnen meningsfullt innehåll. Innehållet i barnens egna berättelser måste vara det centrala för där finns motivationen och lusten att lära för hela livet. Där får de tillgång till sitt engagemang och därmed stor glädje i sitt kunskapande.

Efter en lång, spännande och lustfylld resa i mitt arbetsliv, menar jag att min undervisning till stor del innehållit praktisk

[33] Jfr Sven-Eric Liedman, *Att se sig själv i andra. Om solidaritet* (Stockholm: Bonniers, 1999).

”livskunskap”. Nu finns detta som ett enskilt ämne på högstadiet, men jag skulle önska att det var integrerat i alla ämnen. Filmkonsten kan då vara en källa att ösa ur. Den källa som ger tankarna vingar och utgångspunkt för reflektion och samtal. Konsten kan hjälpa oss att få vidgade perspektiv på oss själva, på varandra och på världen.[34]

[34] Denna essä är en bearbetad form av min magisteruppsats i praktisk kunskap, ”Filmberättandets kraft – om att vara pedagog och konstnärlig ledare i skolan”, vilken i sin helhet finns att läsa på www.uppsatser.se.

Alltid redan en aktivitet

Åskådarskap och estetiska lärprocesser

Jonathan Rozenkrantz & Marta Mund

Vi måste alla på ett eller annat sätt förhålla oss till rörliga bilder. De finns överallt runtomkring oss, från digitala reklamskyltar till datorer, mobiler och teveskärmar. Ofta söker vi oss till dem medvetet – biobesöket en fredagskväll eller det där roliga klippet på YouTube – men för det mesta hittar de oss vare sig vi tänker på det eller inte. I takt med att de rörliga bilderna blir en alltmer integrerad del av vår vardag kan vi lätt glömma att SMS:ets tillblivelse på mobilskärmen eller vännen som pratar med oss genom webcamen i själva verket utgör just rörliga bilder – ofrånkomligt sammanlänkade med våra sinnen.

Om rörliga bilder genomsyrar större delen av våra liv är det av yttersta vikt att vi alla odlar en förståelse för deras form och verkan. Som Lars Gustaf Andersson påpekar bör odlandet av elevers mediemedvetenhet alltså ingalunda begränsa sig till medielinjer och reklamskolor. Därav följer att ”[v]arje lärare måste ha en medieestetisk och medieanalytisk beredskap”,[1] och det är denna allmänna mediemedvetenhet vi vill främja – inte minst genom denna artikel.

På sidorna som följer vill vi, utifrån den franske filosofen Jacques Rancières radikala syn på lärande, estetik och åskådarskap, diskutera estetiska lärprocesser såsom de gestaltas i filmen *De andras liv* (*Das Leben der Anderen*, Florian Henckel von Don-

[1] Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och de kulturella förändringarna* (Lund: Studentlitteratur, 1999), s. 74-75.

nersmarck, 2006). I artikelns andra del diskuterar vi den animerade dokumentären *Waltz with Bashir* (Ari Folman, 2008) i kritisk dialog med den av Svenska Filminstitutet utgivna filmhandledningen för lärare. Genom ett medieteoretiskt förhållningssätt vill vi peka på hur filmhandledningar skulle kunna utgöra en bro mellan filmvetenskaplig forskning och pedagogisk praktik.

Rancières emanciperade åskådare

I boken *Le Spectateur émancipé* (2008) försöker Jacques Rancière koppla samman sin synnerligen originella syn på åskådarskap och estetiska upplevelser med de radikala idéer kring lärande som han tidigare utvecklat i *Le Maître ignorant* (1987). Med utgångspunkt i den kontroversiella 1800-talsläraren Joseph Jacotot framför Rancière en hård kritik mot den traditionella och alltjämt rådande uppfattningen att lärande förutsätter en kunskapsskillnad mellan lärare och elev. Rancière föreslår en radikalt annorlunda modell för relationen lärare-elev byggd på en övertygelse om intellektets ofrånkomliga jämlikhet. Detta ska inte förstås som att alla människor vet samma saker, utan att de har fått veta det de vet på samma sätt: ”genom att observera och jämföra ett ting med ett annat, ett tecken med ett faktum, ett tecken med ett annat tecken.”[2] I det avseendet finns det, om vi får tro Rancière, ingen grundläggande skillnad mellan barnet som formulerar sina första meningar och vetenskapsmannen som formulerar sina hypoteser.

Mot den traditionella synen på undervisning, vars själva förutsättning är föreställningen om elevens kunskapsmässiga underlägsenhet, ställer Rancière idén om ”den okunnige läraren”. Detta vid första anblick provokativa begrepp syftar inte till att underminera lärarens kunskap. Okunskapen betecknar här snarare en intentionell okunskap: en aktiv vägran att acceptera upp-

[2] Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (London & New York: Verso, 2009), s. 10.

fattningen att *eleven* är okunnig. Med utgångspunkten att eleven alltid redan vet något, och att det är i ljuset av detta något som hon kommer att ta till sig all ny kunskap, ändras lärarens uppgift. Läraren varken bör eller kan förmedla *sin* kunskap, eftersom de lärdomar som eleven drar alltid kommer att vara färgade av den kunskap som hon redan har. Det förhåller sig snarast så att eleven lär sig något som läraren inte själv har kunskap om – en *effekt* av lärarens yrkesskicklighet, snarare än lärarens egen kunskap.[3]

> Det är på detta sätt som den okunnige läraren kan *instruera* såväl den lärde som den okunnige: genom att kontrollera att han ständigt söker. (...) Läraren är den som får den sökande att hålla sig på sin egen väg, den där han själv söker och inte upphör att göra det.[4]

Här finner vi också länken mellan Rancières jämlika elev och den ”emanciperade” åskådaren (där Rancière med åskådare syftar på den som erfar och tolkar estetiska uttryck). Precis som eleven ägnar sig åskådaren åt att ”observera, urskilja, jämföra och tolka. Hon kopplar vad hon ser till en massa av andra saker som hon har sett på andra scener, på andra slags platser. Hon komponerar sin egen dikt med elementen i dikten framför henne.”[5] Givet att åskådandet är en kreativ aktivitet – och inte en fördummande ”passivitet” – är åskådaren närmast en *medskapare*.[6] Hon investerar hela *sin* kunskap och erfarenhet i den estetis-

---

[3] Rancière, *The Emancipated Spectator*, s. 14.

[4] Jacques Rancière, *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*, övers. Kim West (Göteborg: Glänta, 2011), s. 47.

[5] Rancière, *The Emancipated Spectator*, s. 13.

[6] Tanken på åskådaren som passiv mottagare har överlevt från antiken till våra dagar. När politiska pjäsförfattare som Bertolt Brecht uppfinner formler för att aktivera sin publik förutsätter de just att publiken från början är passiv. Föreställningen om den passiva åskådaren återkommer även i samtida texter om estetiska lärprocesser. Så hävdar t.ex. Helene Illeris att *en viss typ* av konst, performance och installationer, initierar en transformation ”där publiken går från att vara passiva åskådare till att bli aktiva deltagare”.

ka upplevelsen. Om åskådaren alltså kan sägas vara emanciperad så är det för att hennes upplevelse aldrig är underkastad bildens eller bildarens intentioner. Precis som eleven lär sig åskådaren en effekt av det hon upplever, och denna effekt är ofrånkomligt oförutsägbar.

Med Rancières teorier i åtanke kommer vi nu att titta närmare på *De andras liv* och den estetiska lärprocess som filmens huvudperson genomgår.

Gerd Wieslers lärprocess

> Den som söker finner alltid. Han finner inte nödvändigtvis det han söker, än mindre det *man måste* finna. Men han finner någonting nytt att relatera till det *ting* han redan känner till. Det väsentliga är denna oupphörliga vaksamhet, denna uppmärksamhet som aldrig avtar.[7]

Stasiagenten Gerd Wiesler, huvudpersonen i den tyska filmen *De andras liv*, besitter rent allmänt många beundransvärda dygder: han är hängiven sitt arbete, motiverad och målmedveten. Han har en utsökt yrkesskicklighet. Han är ansvarsfull, fokuserad och observant, och framför allt är han förbehållslöst lojal. Alla dessa egenskaper behåller han berättelsen igenom. Inte desto mindre skiljer sig den Wiesler vi möter i början av filmen från den vi tar avsked från i slutet. Att karaktären då har genomgått en radikal förvandlingsprocess råder det knappast någon tvekan om. Vad vi här vill framhålla är att Wieslers förvandling utgör ett belysande exempel på hur en estetisk lärprocess kan ta form.

Wieslers drillade, stela och gråa person lever och arbetar enligt bestämda mönster, dag efter dag, år efter år. Hans uppgift är att bevaka, avlyssna och förhöra misstänkta fiender till den socia-

---

Helene Illeris, ”Ungdomar och estetiska upplevelser – att lära med samtida konst”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 96.

[7] Rancière, *Den okunnige läraren*, s. 47.

listiska staten DDR, något han gör med övertygelse och precision. Wieslers levnadssätt lämnar inget utrymme för överraskningar eller reflektioner, men efter 20 års repetitiv yrkesverksamhet kommer han helt oförberedd att drabbas av en serie starka sinnesupplevelser som öppnar upp hans politiska tunnelseende. Ett helt nytt universum uppenbaras inför hans sinnen: en mycket intimare värld med helt andra värden än han hittills har känt till. I takt med att han blir mer och mer berörd av sina intryck, påverkas hans tolkningar och omdömen – en riskfylld förskjutning i Wieslers tillvaro som kommer att få dramatiska konsekvenser.

Gerd Wieslers förutsättningar för lärande har alltid varit optimala. Han är i grunden en *rancièresk* mönsterelev: sökande, vaksam och uppmärksam. Trots detta tycks den Wiesler vi först möter inte ha lärt sig något utanför sin yrkesrolls ramar sedan han blev färdigutbildad agent 20 år tidigare. Det kan finnas flera förklaringar till detta: den orubbliga övertygelsen som gör gränsöverskridande lärdomar till synes överflödiga; avsaknaden av den eftertankens kompass som är ett grundläggande orienteringsverktyg genom varje lärprocess; det enkelspåriga sökande där varje avvikelse från målet skulle förstås som ett misslyckande och, inte minst, den totala bristen på känslomässig och intellektuell stimulans som genomsyrar Wieslers gråa vardag.

Som ett ovanligt avbrott från den annars mycket monotona tjänstgöringen, blir Wiesler så beordrad att besöka en teaterpremiär. Kvällen utgör inledningen på uppdraget att bevaka och avlyssna pjäsens hyllade författare George Dreyman. Nytta blandas dock snart med ett oförutsett nöje då Wiesler, förmodligen för första gången, blir estetiskt berörd – inte minst av Georges huvudrollsinnehavande flickvän Christa-Maria Seiland, vars skådespel drabbar honom djupt.

Tiden som följer kommer Wiesler att tillbringa i ett vindsutrymme, omgiven av övervakningsapparater, obemärkt sammanlänkad med konstnärsparet George och Christa-Marias liv. Han finner sig själv i sällskap av en kulturelit vars liv är fyllt av allt det

som saknats i hans torftiga tillvaro. Konstnärernas kritiska och politiskt komplexa diskussioner skakar om Wieslers svartvita världsbild: han kommer i kontakt med ett fullständigt annorlunda förhållningssätt till livet, till konsten, till systemet och till etiska dilemman. I takt med att denna tidigare främmande tillvaro blir alltmer lockande för Stasiagenten, får han allt större svårigheter med att fullfölja uppdraget: att samla och förmedla bevis mot konstnärsparet.

Wiesler bekantar sig med en rad konstnärliga uttrycksformer och verk som hittills varit honom okända. Likt två okunniga lärare förmedlar George och Christa-Maria – ovetande om sin ”elevs” existens – ett kreativt engagemang som snart får Wiesler att begära nya upplevelser. Det kan vara värt att nämna några av de komponenter som genererar hans estetiska lärprocess: den ovan nämnda teaterpjäsen, en poesibok av Bertolt Brecht, ett pianostycke kallat *Sonat om den goda människan* samt Georges subversiva artikel som vi strax ska återkomma till. Värt att påpeka är även att Wieslers upplevelser av rörliga bilder tycks begränsa sig till tevesända nyheter och övervakningsbilder, medan vi som åskådare erfar hans upplevelser genom just filmen – ett medium som därmed kan sägas innefatta alla de andra.

Om åskådaren, som Rancière har påpekat, själv ägnar sig åt en kreativ aktivitet (”komponerar sin egen dikt med elementen i dikten framför henne”), förblir denna aktivitet ändock intern tills hon finner ett sätt att kommunicera sin ”dikt” till andra. För Wiesler sker denna externalisering av skapandeprocessen i det ögonblick då hans förväntat objektiva rapporter övergår i uppdiktade berättelser. Bakgrunden är följande: George har fram till en viss punkt varit motvillig till att kritisera statsmakten, men en närstående regissörs självmord leder honom till att börja författa en subversiv artikel om självmord i DDR. För Wiesler innebär författarens sorg en definitiv känslomässig vändpunkt, och vad som får honom att för första gången *känna med* George är den sorgfyllda pianosonat som han hör den senare spela. Musikens känslobärande kraft leder till en sinnlig hänförelse och emotio-

nell respons som varken vi eller Wiesler själv hade räknat med: Stasiagenten gråter. Så när Wiesler äntligen har det illojalitetsbevis han behöver för att framgångsrikt avsluta sitt uppdrag, är han så engagerad i konstnärsparets liv att han själv (obemärkt) blir delaktig i författarens planer. I sin oväntade vilja att skydda George förvandlas han själv till författare; i rapporterna han skriver till sina överordnade diktar han upp ett helt annat projekt än det som George egentligen arbetar på. I stället för att rapportera om självmordsartikeln skissar Wiesler fram en teaterpjäs om Lenin inför DDR:s fyrtioårsjubileum. ”Lenin är helt utmattad”, kostar han vid ett tillfälle på sig att skriva, och vi anar att det är Wieslers egna känslor som han projicerar på sin berättelses centrala karaktär. Skapandeprocessen är ingen dans på rosor. Är den någonsin det?

Med kroppen som kunskapsverktyg

En film som utspelar sig i DDR – där en regissör begår självmord på grund av ett underförstått arbetsförbud, där en skådespelerska måste finna sig i att bli sexuellt utnyttjad av en kulturminister, och en Stasiagent har ett konstnärspars öde i sina händer – lämpar sig utmärkt för en diskussion om maktmekanismer. Mycket riktigt fäster till exempel Svenska Filminstitutets filmhandledning stor vikt vid sådana frågor;[8] bland annat frågar man sig vad som skulle ha hänt ”om ledarskiktet i DDR varit lite smartare och släppt in lite MTV och Levis-jeans. Hade muren fallit då?” Denna fråga, eller ”Hur långt får ett samhälle gå i jakten på kriminella och terrorister?”, tenderar dessvärre att flytta uppmärk-

[8] Filmhandledningen finns tillgänglig för nedladdning på Svenska Filminstitutets webbplats. http://www.sfi.se/sv/filmiskolan/Filmhandledningar/Filmhandledning/de-andras-liv/ (2012-09-01). ”En filmhandledning är ett studiematerial som i första hand är avsedd för lärare men kans [sic!] också passa elevarbeten. Filmhandledningarna presenterar filmens historia och ger en ingång till de ämnen och frågor som film behandlar eller ställer.” http://sfi.se/sv/filmiskolan/Filmhandledningar/ (2013-01-05).

samheten från det förmodade analysobjektet filmen – något som kan sägas vara en generell tendens i denna filmhandledning.

Vi menar att varje filmhandledning bör behandla var film som just en film, och inte rädas att ställa mer komplexa frågor om hur film(en) fungerar. Först då kan eleven börja vässa sin mediespecifika analysförmåga, vilket torde vara en av de viktigaste förtjänsterna med att använda film i undervisning. Att begränsa frågorna till vad filmen *handlar om* skymmer det faktum att filmen berättar på andra sätt än till exempel boken. Dessvärre finns i filmhandledningen till *De andras liv* mycket lite som pekar på att det studieobjekt man behandlar faktiskt är en film. Frågorna kretsar i bästa fall kring karaktärernas inre liv, men allt som oftast är det mer allmänna frågor om livet i ett totalitärt samhälle som behandlas.

I pedagogiska sammanhang tenderar film att betraktats utifrån dess berättelseaspekt. På Skolverkets hemsida kan vi till exempel läsa: ”I skolans kursplan för ämnet svenska används termen ’ett vidgat textbegrepp’, vilket utöver skrivna och talade texter också omfattar bilder. (...) Varje form av mediebaserad modalitet (bild, typografisk text, rörlig bild, ljud, färg med mera) har sina specifika uttryck och specifika läsarter.”[9] Det må finnas en god tanke bakom det vidgade textbegreppet, nämligen att man ska beakta bildmediernas kunskapsbärande karaktär. Dessvärre reducerar samma begrepp alla medier till ”texter” som kan ”läsas”. Vi förnekar inte att de flesta filmer rymmer en språklig dimension, men allt som allt utgör de komplexa audiovisuella förnimmelsefenomen som kan och bör betraktas från fler perspektiv än det textuella.

Medan filmvetenskapen institutionaliserades i 1960-talets strukturalistiska tidevarv och därmed knappast är främmande för det textorienterade förhållningssättet, har den under de se-

[9] ”Vad har bilder med läs- och skrivutveckling att göra?”, Skolverket, http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/vad-har-bilder-med-las-och-skrivutveckling-att-gora-1.157523 (2012-09-01).

naste decennierna producerat en mångfald av alternativa ingångar, inte minst sådana som tar filmens materialitet och åskådarens kroppslighet i beaktande.[10] Den psykoanalytiskt orienterade filmteorins ”beröringsångest gentemot kroppen” har gett vika för teorier som betraktar kroppen som kunskapsverktyg.[11] Eftersom vi menar att estetiska lärprocesser utgår från sinnesupplevelser har disciplinen mycket att hämta från den kroppsligt orienterade filmteorin.

Om makt, som filmhandledningen mycket riktigt uppmärksammar, är ett centralt tema i *De andras liv*, är det från ett mediespecifikt perspektiv relevant att fråga sig: hur manifesteras maktmekanismerna i filmen? Med filmvetenskapens kroppsliga vändning i åtanke, finner vi i Michel Foucaults maktanalys en fruktbar utgångspunkt. I *Övervakning och straff* lägger han fram tesen att makten, från 1700-talets andra hälft och framåt, alltmer kommer att rikta in sig på kroppen: ”man manipulerar den, man formar den, man dresserar den, den lyder, den reagerar, den förkovrar sig i skicklighet och styrka.”[12] Nyckelorden för den nya tidens kropp är nytta och foglighet: en kropp som kan formas till att göra makten nytta.

> Disciplinens historiska ögonblick är det ögonblick då en konst att hantera människokroppen uppstår, som inte bara syftar till

---

[10] Den kroppsligt orienterade filmteorin kan delas upp i två huvudsakliga riktningar: den fenomenologiska och den deleuzianska. Medan Vivian Sobchack har blivit den kanske främsta representanten för filmfenomenologin med böcker som *Carnal Thoughts. Embodiment and Moving Image Culture* (Berkeley: University of California Press, 2004), har filosofen Gilles Deleuzes texter givit upphov till en hel skola av filmteoretiker. Ett tidigt exempel och en lämplig ingång till den kroppsligt orienterade deleuzianska filmteorin är Steven Shaviro, *The Cinematic Body* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993). Det är även värt att nämna att Deleuze själv skrev två renodlade filmböcker; dessa utgör dock en filosofisk historisering av filmbilden snarare än en teori om åskådarkroppen.

[11] Maaret Koskinen, ”Nakna nerver”, *FLM*, 7 april 2012, http://www.flm.nu/2012/04/nakna-nerver/ (2012-09-01).

[12] Michel Foucault, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*, övers. C. G. Bjurström (Lund: Arkiv, 2003), s. 138.

> att öka måttet av dess färdigheter eller ens måttet av dess underkastelse, utan till att skapa ett förhållande som på en och samma gång gör kroppen lydigare ju nyttigare den är – och tvärtom.[13]

Effektiviteten i en maktapparat som förtrycker kroppar genom att utveckla deras skicklighet, är att kropparna så småningom börjar begära – till och med finna tillfredsställelse i – sitt eget förtryck. För vilken soldat vill inte vara bäst på att skjuta? Vilken Stasiagent vill inte kunna utföra ett bevakningsuppdrag med största effektivitet? När Foucault skriver att ”[e]n vacker handskrift, t ex, förutsätter en hel gymnastik – en hel rutin ordnad efter stränga regler som lägger beslag på hela kroppen, från tåspetsen till pekfingret”,[14] gör han oss medvetna om hur allmängiltig hans analys är – hur även våra kroppar på ett eller annat sätt lyder under disciplinens logik. Idag handlar det kanske mindre om en vacker handskrift än om en skicklig hantering av digitala medier; teknologier som på en och samma gång utgör en förutsättning för *och* fjättrar vår vardag. När vi inledningsvis underströk vikten av en allmän mediekompetens, menade vi inte i första hand att alla bör kunna använda en digitalkamera och en dator, utan att alla måste börja reflektera över själva användningens implikationer.

> Under den klassicistiska tidsåldern utvecklas en minutiös observation av detaljen och ett politiskt tillvaratagande av de små tingen, i syfte att kontrollera och utnyttja människorna. Detta medför en hel uppsättning tekniker, en hel aktsamling som redogör för tillvägagångssätt och vetande och tillhandahåller beskrivningar, anvisningar och fakta. Och det är förmodligen ur dessa bagateller som den moderna humanismens människa har uppstått.[15]

---

[13] Foucault, *Övervakning och straff*, s. 139-140.
[14] Foucault, *Övervakning och straff*, s. 154.
[15] Foucault, *Övervakning och straff*, s. 143.

Det är svårt at inte tänka på Wiesler som en maktens representant då han sitter bland sina avlyssningsapparater och observerar minsta detalj i konstnärsparets liv. Men tittar vi lite närmare ser vi samtidigt en virtuos agent som själv är underkastad en maktapparat vars främsta verktyg är att övertyga honom om hans egen virtuositet. Vi ser nu också att den radikala förändring som Wiesler genomgår i filmen manifesteras i själva hans kropp – i den gradvisa förlust av självkontroll som kännetecknar den människa som inte längre befinner sig i sitt eget järngrepp. Låt oss därför undersöka några scener där Wieslers paradoxala befrielseprocess visualiseras.

I början av filmen vilar Wieslers händer aldrig; antingen är de sysselsatta med olika i sin tjänst förekommande göromål eller för livsuppehållande syfte. Är händerna inte verksamma på ett nyttigt sätt är de gömda i fickan, som om de skämdes för sin overksamhet. I arbetet är Wieslers händer ofta iklädda gråa skinnhandskar som både manifesterar och producerar den kroppsliga distansering med vilken han förhåller sig till sina objekt. Wieslers händer trycker bestämt på en bandspelares knappar, de knackar aggressivt på dörrar och slår med orubblig vilja på skrivmaskinens tangenter.

Dessa nyttiga händer, liksom Wieslers hela person, genomgår en successiv förvandling och hamnar så småningom i förvånansvärda sensuella aktiviteter. Vi ser dem utföra handlingar som hamnar allt lägre bort från agentens rutiner, handlingar som varken han eller vi åskådare hade räknat med. Det kanske mest iögonfallande exemplet när han, vid ett tillfälle då konstnärsparet inte är hemma, tar sig in i deras lägenhet och sovrum. Vad som skulle kunna vara ett rutinmässigt företag visar sig vara ett rent affektivt infall: Wieslers motiv är inte att rekognosera lägenheten, utan att uppleva den. Helt oväntat ser vi honom, hukad vid parets säng, trevande, utforskande och framför allt ömt smeka de lakan som har bevittnat konstnärsparets drömmar och älskog, utsatthet och lidande. Det må vara en liten, men knappast obetydlig, detalj att Wiesler nu inte har sina skinnhandskar på.

Om Wiesler från början förkroppsligar en oerhörd självkontroll – ett slags ständig givakt – får han gradvis en allt ledigare kroppshållning, inte minst i sina intima möten med konst, kultur och mänsklig värme. En scen då Wiesler avlyssnar Georges födelsedagsfest betecknar vi som startläge. Wiesler sitter rak och stel och utför sitt uppdrag; han lyssnar och antecknar. ”Efter festen öppnar paret presenterna och kvällen slutar”, som framkommer i Wieslers sakliga rapport, ”förmodligen med samlag.” Parets intimitet får Wiesler vara med om i lyssnarväg; än så länge ser vi inga reaktioner hos honom utöver de yrkesmässiga.

Längre fram i filmen får Wiesler vetskap om kulturminister Bruno Hempfs sexuella utnyttjande av Christa-Maria. En kväll hör han hennes äcklade jämmer i duschen då hon försöker skrubba bort ministerns förnedring. Via hörlurarna följer han Christa-Marias rörelse mot sovrummet, där hon slutligen kryper ihop i sängen och ber George omfamna henne. En stilla stund av ångestfylld ömhet följer. Wiesler syns nu, för första gången, med slutna ögon. Lutad åt sidan, i ett slags omedveten reproduktion av parets position, utgör hela hans kroppsställning en enda stor skyddande omfamning av det utsatta konstnärsparets kroppar *och av sin egen*. ”Perceptionen är köttets reversibilitet, köttet som berör, ser och percipierar sig självt, det ena vecket som (provisoriskt) fångar det andra i sin egen självomfamning” som Elizabeth Grosz sammanfattar sinnesupplevelser i en mening som frammanar bilden av den i sin ensamhet berörda Wiesler.[16] För om ett medium har förmågan att sammanlänka separerade kroppar bildar det ofrånkomligen också en skiljevägg. Detta är mediernas potential och plåga.

Senare ser vi Wiesler ligga på sin soffa i Bertolt Brechts litterära omfamning; det är bokmediet och poesins makt som bokstavligen har fått Stasiagenten på fall. ”Jag höll den kära höll den stilla bleka i mina armar som en ljuvlig dröm”, hör vi hans röst läsa dikten *Minnen av Marie A* – boken har han stulit med sig från konstnärsparets lägenhet. Men Wieslers kroppsliga befriel-

[16] Elizabeth Grosz citerad i Sobchack, *Carnal Thoughts*, s. 66.

seprocess kulminerar paradoxalt nog i ett betydligt mörkare ögonblick. Christa-Maria sviker slutligen sin George och avslöjar honom som författaren till den kontroversiella självmordsartikeln. Wiesler, som följer hela händelseförloppet, tar själv på sig uppgiften att undanröja alla bevis. Ovetande om att denne har lyckats rädda situationen kastar sig den skuldtyngda skådespelerskan framför en bil. Den förtvivlade Wiesler avsäger sig nu slutligen all den kroppsliga självkontroll han drillats till. Vi ser den tidigare så stela, rakryggade och känslokalla Stasiagenten falla på knä på öppen gata bredvid den döende skådespelerskan. En indikation på att djupgående lärprocesser aldrig kan förväntas vara smärtfria, och att maktlöshet och frigörelse inte nödvändigtvis är varandras motsatser – givet att vi alltid också är våra egna förtryckare.

Waltz with Bashir

Vi inledde denna artikel med att hävda att åskådande alltid redan är en kreativ aktivitet – i grunden identisk med andra lärandeprocesser. Därav följer att filmmediets pedagogiska potential – dess förmåga att utveckla elevers mediekompetens – knappast begränsar sig till filmskapande aktiviteter. Den gäller i lika hög grad de situationer där elever får titta på film, givet att de får tillfälle att reflektera över sina upplevelser.

Vi kommer nu att titta närmare på den animerade dokumentären *Waltz with Bashir* (Ari Folman, 2008), vars komplexa medialitet – redan genrebenämningen ”animerad dokumentärfilm” kan uppfattas som en motsägelse – gör den till en utmärkt ingång till film- och medieteoretiska frågeställningar. *Waltz with Bashir* följer den israeliske filmskaparen Ari Folmans försök att få tillgång till sina bortträngda minnen från den natt då han som ung soldat i Libanon bevittnade massakern i Sabra och Shatila. Hans sökande leder honom till gamla kamrater och befäl vilkas berättelser förs ihop till en audiovisuell väv av minnen, drömmar och trauman. Folman minns så småningom sin egen och den israeliska arméns roll i massakern: man bevittnade den kristna

milisens massaker på palestinier utan att ingripa; möjligtvis bistod man genom att lysa upp natten. I filmens slutögonblick bryter Folman det visuella kontrakt som utlovade en animerad film och visar oss autentiska nyhetsklipp från massakern.

Många av de frågor som filmen väcker dyker upp i den filmhandledning som finns att ladda ner från Svenska filminstitutets webbplats.[17] Handledningen är i alla avseenden mer komplex än den som rör *De andras liv* – här finns frön till ett flertal fruktbara frågeställningar kring estetik och rörliga bilder. Dessvärre gör bristen på teoretisk förankring att de pedagoger som saknar medieestetisk och medieanalytisk beredskap förvägras de verktyg som behövs för att ta sig an sådana frågorna.

Vi menar att välgrundade reflektioner avsevärt förbättrar förutsättningarna för att filmupplevelser ska fungera som estetiska lärprocesser. På sidorna som följer kommer vi att visa hur just filmforskningen producerar den nödvändiga grund som än så länge saknas i (film)pedagogiska sammanhang. Om vårt övergripande mål är att påbörja ett brobygge mellan filmvetenskaplig forskning, disciplinen estetiska lärprocesser och pedagogisk praktik, vill vi samtidigt introducera ett radikalt annorlunda förhållningssätt till författandet av pedagogiska filmhandledningar. Vad som följer är alltså inte en färdig filmhandledning, utan en kritisk dialog med en befintlig sådan.

Kan en animerad film vara dokumentär?

Svenska Filminstitutets filmhandledning ger följande svar på frågan:

> Det finns flera filmer idag som är helt animerade men som räknas som dokumentära. För att man skall se en film som dokumentär så behöver inte bilderna vara dokumentära. En iscensättning av händelser som skett kan uppfattas som en dokumen-

[17] http://www.sfi.se/sv/filmiskolan/Filmhandledningar/Filmhandledning/Waltz-with-Bashir/ (2012-09-01).

> tär, röster till personer som spelats in kan vara dokumentära, även Reality-TV har vissa delar dokumentära inslag i sig.[18]

Här finner vi genast anledning att ställa ett antal följdfrågor: Vilka andra animerade dokumentärer syftar handledningen på? På vilka grunder kan en bild förstås som dokumentär, respektive icke-dokumentär? Vad skiljer dokumentära röster från icke-dokumentära sådana?

Oaktat slutsatsen att filmen är dokumentär på grund av att karaktärernas röster görs av förlagorna själva, lyser den relevanta diskussionen om dokumentärbegreppet med sin frånvaro. Att *Waltz with Bashir* är en dokumentär eftersom det finns flera animerade filmer som anses vara det, är ett cirkelresonemang som möjligtvis vore förlåtligt om man faktiskt knöt an till några av dessa ”flera filmer” och på så sätt vidgade pedagogens förståelsehorisont. Eftersom filmer enkelt kan köpas eller hyras, ses i grupp eller studeras enskilt, finns det ingen anledning att utforma handledningarna som om filmen i fråga vore den enda åskådaren känner till. Tvärtom menar vi att en filmhandlednings pedagogiska potential skulle öka avsevärt om den förhöll sig till filmen som ett *öppet* estetiskt objekt. Med andra ord vill vi uppmuntra till ett konnektivt tankesätt där den aktuella filmen ses som en komponent i ett nätverk av andra relevanta verk, texter, tankar och verkligheter.

Källhänvisningen i filmhandledningen till *Waltz with Bashir* tipsar – utöver en länk till filmens officiella webbplats – uteslutande om böcker som behandlar just Mellanösternkonflikten. Och visst är det både sant och relevant att *Waltz with Bashir* handlar om denna konflikt. Men att begränsa de etiska frågeställningar till handlingen är att blunda för den väsentliga koppling mellan etik och *est*etik som filmen genererar. Varför inte tipsa om åtminstone någon text om animerade dokumentärer?[19]

---

[18] Ibid.

[19] För en diskussion om det animerade mediet som potentiell lösning på några av dokumentärfilmens etiska problem, se Jonathan Rozenkrantz,

Vad är en dokumentär?

Filminstitutets handledning fastställer redan från början och utan teoretisk förankring *Waltz with Bashir*s dokumentära status. Därmed ges pedagogen inga direkta ingångar till en diskussion om vad som faktiskt utgör en dokumentär. Då detta torde vara en av de mest grundläggande frågor som filmen i fråga ger upphov till föreslår vi ett annat tillvägagångssätt. Låt oss backa ett steg och titta på två diametralt motsatta påståenden om dokumentärfilm. Bill Nichols slår fast att varje film är en dokumentärfilm, medan Trinh T. Minh-ha proklamerar att inga dokumentärer existerar.[20] Två stenhårda påståenden som, då de stöts mot varandra, tänder en tankegnista. Nichols förklarar att alla filmer berättar något om den kultur som producerat dem, medan Minh-ha fastslår att sanningen aldrig kan fångas på film, eftersom varje film är ofrånkomligt vinklad. Från Nichols perspektiv kan alltså vampyrfilmen *Låt den rätte komma in* (Tomas Alfredson, 2008) förstås som dokumentär eftersom den berättar något om svensk kultur, medan Minh-ha skulle påstå att inte ens *De kallar oss mods* (1968) är dokumentär, eftersom den är berättad ur filmskaparen Stefan Jarls synvinkel.

Vad tycker pedagogen? Vad tycker eleverna? Det prekära med såväl Nichols som Minh-has totaliserande påståenden är att de omöjliggör en distinktion medier emellan. Vare sig vi väljer att tro att alla filmer är dokumentära eller att ingen kan vara det, måste vi följaktligen acceptera att det inte finns någon nämnvärd skillnad mellan en filmad dokumentär och en animerad sådan. Medan den animerade dokumentärfilmens förespråkare gärna hävdar just detta, finns alltsedan fotografiets uppkomst en diskussion kring skillnaderna mellan den fotograferade-filmade och

---

”Hidden in Colour – Non-Fictional Animation”, *LOFT the Scandinavian Bookazine*, vol. 4 2011, s. 154-158.

[20] Bill Nichols, *Introduction to Documentary* (Bloomington: Indiana University Press, 2001), s. 1. Trinh T. Minh-ha, ”The Totalizing Quest of Meaning”, i Michael Renov (red.), *Theorizing Documentary* (New York: Routledge, 1993), s. 92.

den tecknade bilden – en diskussion som en filmhandledning till en animerad dokumentär som *Waltz with Bashir* skulle vinna på att beakta.

En filmhandledning som på detta sätt tillgängliggör olika teoretiska perspektiv, skapar förutsättningar för ett mer komplext tänkande kring rörliga bilder. I bästa fall lockar den till fördjupad läsning, och det är här vi menar att handledningen även, om inte framför allt, bör hänvisa till litteratur som behandlar relevanta medierelaterade frågeställningar.

Olika bildmediers sanningsanspråk

I slutet på *Waltz with Bashir* växlar de animerade bilderna över i en minutlång sekvens av filmat nyhetsmaterial. Finalen har beskrivits som filmens starkaste ögonblick, inte minst på grund av den påtagliga kontrasten mellan de vackra animationerna och de närmast outhärdliga nyhetsklippen från massakern i Sabra och Shatila. Filminstitutets filmhandledning nämner detta bildmässiga berättargrepp i förbifarten, utan att ställa de ur existentiell och estetisk synvinkel essentiella frågorna: Varför väljer regissören Ari Folman att avsluta filmen på detta sätt? Vad säger det om relationen mellan animerade och filmade bilder?

Att väva in filmskapares reflektioner kring det egna skapandet är ett bra sätt att vidga pedagogens perspektiv på. Filminstitutets filmhandledning gör mycket riktigt detta, och citerar Ari Folman då han frågar sig hur det skulle ha sett ut om filmen ”gjordes med verkliga intervjuer och inget arkivmaterial som kan illustrera berättelsen?” Trots att citatet erbjuder en öppning till en av filmens mest slående komponenter, virrar handledningen återigen bort sig i vaga begrepp och allmänna frågeställningar: ”Diskutera med eleverna om man skulle kunnat berätta filmen på annat sätt? Vanlig dokumentär? Spelfilm? En blandning mellan dokumentär och spelfilm” och så vidare. Genom att förbise den laddade brytpunkten, denna kontrastverkan mellan animerad och fotografisk film, neutraliseras så att säga *Waltz with Bashir* till en harmonisk helhet. Då vi menar att det är i dishar-

monierna som vi finner de mest fruktbara fröna till komplex tankeverksamhet, vill vi föreslå en filmhandledning som vågar göra motsatsen. När en journalist frågar Folman om han känner att han tar en risk när han väljer att göra dokumentären animerad svarar han:

> [*Waltz with Bashir*] var alltid menad att bli en animerad film – jag skulle inte göra den på något annat sätt. Jag förstår verkligen inte skillnaden, i fråga om sanning och trovärdighet, mellan en ritad bild och en pixelbild. Skulle det vara någon skillnad om karaktärerna filmats med en digital kamera? Så länge rösterna är desamma, vem bestämmer att en pixelbild är mer sann eller verklig än en tecknad.[21]

Folman försvarar alltså sin animerade films dokumentära status utifrån ett slags negativt argument där han menar att ett digitalt fotografi inte nödvändigtvis är mer verkligt än en teckning. Implikationen gäller den digitala bildens manipulerbarhet, något som utgör ett centralt trauma i de senaste decenniernas filmteori.[22]

I en annan intervju finner vi dock följande påstående:

> [Arkivmaterialiet] fanns med från första början. Det är inte ett konstnärligt beslut; det är ett ideologiskt beslut. Jag tror att det sätter hela filmen i proportion, för du ser i slutändan att verkliga människor blev massakrerade och att de sakerna hände.[23]

Om det inte spelar någon roll huruvida filmen är animerad eller filmad, varför då inkludera det filmade arkivmaterialet i slutet?

---

[21] Justine JC, ”Interview with Waltz with Bashir Director Ari Folman”, *ScreenCrave,* publicerad 10 december 2008, http://screencrave.com/2008-12-10/interview-ari-folman/ (2012-09-01).

[22] Se t.ex. Paolo Cherchi Usai, *The Death of Cinema. History, Cultural Memory and the Digital Dark Age* (London: British Film Institute, 2001).

[23] Ty Burr, ”Waltz with Bashir”, *Boston Globe*, publicerad 16 januari 2009, http://www.boston.com/ae/movies/articles/2009/01/16/difficult_to_remember_impossible_to_forget/ (kontrollerad 2012-09-01, ej längre fri tillgång).

”För att visa att det faktiskt hände”, svarar Folman, men då faller ju det första påståendet.

En sådan motsägelse utgör en utmärkt utgångspunkt för en diskussion om olika bildmediers sanningsanspråk. Ordet ”pixel” torde väcka elevernas uppmärksamhet; de flesta svenska ungdomar har idag någon erfarenhet av att ”photoshoppa” digitala fotografier, och kan därmed relatera till problematiken på ett personligt plan. Vidare bjuder dessa två citat till en historisering av bilden. Har bilden blivit lättare att manipulera än förut, och därmed mindre sann? Har kanske själva blicken förändrats, i och med att den alltid redan förutsätter att varje bild *kan* vara manipulerad?[24]

Animerade dokumentärer öppnar även upp för diskussioner om realism ur såväl samtida som historiska perspektiv. Är det så att en mer verklighetstrogen teckning är mer sann än en mindre verklighetstrogen? Eller kan realismen rent av användas som ett vilseledande bildretoriskt knep? Propagandafilmen *The Sinking of the Lusitania* (Winsor McCay) från 1918 skryter i inledningen med det arbete man lagt ner på att åstadkomma så realistiska animationer som möjligt. *Waltz with Bashir* väljer tvärtom ett närmast surrealistiskt bildspråk – fram till de avslutande nyhetsbilderna. Av utrymmesskäl kan vi tyvärr varken fördjupa oss i den visuella realismens historia – eller i den modernistiska konstens motståndsstrategier (båda har varit lika betydelsefulla för den animerade filmen). Vad vi har velat visa är några av de många film- och medieteoretiska frågeställningar som en film kan ge upphov till, under förutsättning att den inte reduceras till en historia om Historien.

Eftertankar om effektens oförutsägbarhet

Under ett filmvetenskapligt seminarium då *Waltz with Bashir* diskuterades, tycktes nästan alla studenter vara överens: filmens

[24] Se Bernard Stiegler, ”The Discrete Image”, i Jacques Derrida & Bernard Stiegler, *Ecographies of Television. Filmed Interviews* (Cambridge: Polity Press, 2002), s. 146-163.

starkaste ögonblick är det då animationen övergår i nyhetsmaterial. Självklart, kan tyckas, de bilderna är ju – som regissören påpekade – ”på riktigt”. Konsensus rådde tills en student räckte upp handen och berättade att han hade upplevt filmen precis tvärtom. Där resten av oss beskrev slutet som det ögonblick då filmens känslomässiga påfrestning slutligen blir outhärdlig, kom det filmade materialet som en befrielse för den här studenten. Tränad i ett självreflekterande tankesätt och teoretiskt påläst kunde han förklara att det var de animerade bildernas abstraherade natur – deras avskalade enkelhet och uttryckslösa ansikten – som gjorde det lättare för honom att projicera sina egna känslor på karaktärerna. Det faktum att studenten i fråga var pensionerad kirurg – betydligt äldre och med en helt annan visuell livserfarenhet än vi andra – kunde kanske också förklara varför nyhetsbilderna på döda kroppar påverkade honom på ett annat sätt.

Med denna anekdot i åtanke vill vi återkoppla till Rancière och det som tycks vara en av hans viktigaste teser: effektens oförutsägbarhet. Pedagogen kanske känner igen sig i situationen då en films moraliska budskap helt och hållet tycks gå vissa elever förbi: någon sitter och skrattar varje gång något förmodat fruktansvärt händer, en annan springer gråtande ut när filmen ska vara som gladast. Inte sällan reagerar eleverna i mindre eller större kollektiv. Det kan ligga nära till hands att (be)döma vissa reaktioner som ”fel”, inte minst då dessa går emot samhällets, skolans eller rent av lärarens egna värdegrunder. Vi menar dock att såväl pedagoger som elever har mer att lära sig – om sig själva och om varandra – i en miljö där upplevelsernas mångfald bejakas och begrundas.

Om de filmhandledningar vi har tittat på allt som oftast frågar *vad* filmer berättar och i sällsynta fall *hur*, uppmanas pedagogen inte en enda gång att ställa de mest väsentliga frågorna: Vad var *din* upplevelse av filmen? Hur liknar eller skiljer sig din upplevelse från din kamrats? Kan du fundera över *varför* din upplevelse kan tänkas likna eller skilja sig från kamratens? I vår diskussion om olika bildmediers sanningsanspråk har frågan om

en kritisk blick implicerats. Detta är knappast något nytt; att skolan bör främja elevers kritiska tänkande är närmast en klyscha. Men minst lika viktig som den kritiska reflektionen kring vilket budskap en bild förmedlar, är reflektionen kring vad den gör – och den senare innefattar ofrånkomligt ett slags självkritik. Vad vi menar är att det är först när vi uppmuntras att reflektera över våra egna upplevelser – i relation till andras – som vi kan bli medvetna om våra egna positioneringar gentemot andra individer och grupper. Om filmupplevelsen kan fungera som en estetisk lärprocess så är det inte minst då den innefattar ett sökande efter fördjupad kunskap inte bara om världen ”framför” oss, utan om vår egen plats i densamma.

Skrivande som en estetisk lärprocess

Lena Ekenborn

Under de senaste decennierna har man i skolan, i det utvidgade textbegreppets anda, fått nya texter att arbeta med: bild, film och multimediala uttryck som nu både kan läsas och skrivas.[1]

Som gymnasielärare i media, rörlig bild och snart färdig svensklärare har jag under åren följt utvecklingen och diskussionen kring begreppet estetiska lärprocesser. Jag har då frågat mig varför skrivandet i svenskundervisningen ofta anses som något privat och icke publikt, oberoende av genre. Men man kan på samma sätt som med film betrakta skrivandet i svenska, den text som eleverna producerar, som artefakter; som nödvändiga redskap för att förstå och förklara världen. Skriften som medium finns på plats i skolan sedan 150 år tillbaka och är en teknik som de flesta är väl förtrogna med. Är inte skrift och film bara två *sorters* medier? Olika i formen, men ändå båda språkliga redskap?

I denna text kommer jag att utgå från några forskare som rör sig på och kring fältet estetiska lärprocesser för att undersöka hur och varför man kan betrakta skrivandet i svenska som en estetisk lärprocess. Min egen mångåriga erfarenhet som lärare på gymnasiet representeras här av några lärares röster ur mitt examensarbete.

---

[425] http://www.skolverket.se/kursplaner-och-betyg/2.2454/2.2911/2.3115/ett-vidgat-textbegrepp1.14749.

I ämnet rörlig bild använder eleverna det de producerar, filmerna, som utgångspunkt för fortsatt lärande och utveckling. Eleverna spelar in, redigerar och visar sina alster inför klassen. Detta möter sällan något motstånd i klassrummet, eftersom film alldeles självklart anses vara en publik form, det vill säga en produkt som är ämnad att visas för fler personer än skaparen eller skaparna, trots att ämnet, innehållet och hur det gestaltas av eleverna i filmen, kan vara både privat och provokativt. Men hur eleverna skriver och läser sina och andras texter i ämnet svenska skiljer sig på många sätt från samma elevers ”skrivande” och ”läsande” i rörlig bild.

I ämnet rörlig bild både skriver och läser eleverna sina filmer. De studerar och analyserar inte bara sina egna verk, utan även andras filmer. Under detta reflekterande och responderande skapas nya meningar, det gemensamma läsandet blir ett gemensamt meningsskapande. Nya tecken skapas.[2] Att se på skrivandet som en möjlighet till meningsskapande och lärande är att använda sig av estetiska lärprocesser i svenskundervisningen.

Vad kan en estetisk lärprocess vara?

Begreppet estetiska lärprocesser har använts och tolkats olika över tid. Förenklat kan sägas att man i den tidiga forskningen fokuserade på den estetiska delen medan man i senare forskning mer intresserar sig för lärprocessen. Fortfarande förenklat: tidigare låg fokus på tanken att man i skolan eller i fritidsverksamhet mer borde införa estetiska arbetsformer eller/och konsumtion av estetiska uttrycksmedel som film, bildkonst eller teater. Detta som ett sätt att frigöra elevernas kreativitet, motivation eller hjälpa dem att lära känna sig själva, som ett tillägg till eller ersättning för den dagliga pedagogiska verksamheten. Nu ses este-

[2] Fredrik Lindstrand talar om detta i termer av shapes-of knowledge. Se Lindstrand, *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete med film* (Stockholm: HLS Förlag, 2006).

tiska lärprocesser mer som ett förhållningssätt för lärande och bildning, i alla ämnen i hela skolan.[3]

I antologin *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* ställer redaktörerna Fredrik Lindstrand och Staffan Selander inledningsvis frågan: ”Vad är egentligen en estetisk lärprocess?” och de konstaterar:

> Vad detta nu innebar var inte givet, eftersom ord som ”estetisk”, ”konstnärligt”, respektive ”lärande” och ”vetenskap” har olika innebörder inom konstnärliga, samhällsvetenskapliga, humanistiska och naturvetenskapliga praktiker.[4]

I antologin möter vi flera författare som har sina tolkningar av begreppet estetiska lärprocesser. Men sammantaget kan i artiklarna märkas en förskjutning mot och fokusering på lärprocessdelen av forskningsfältet.[5]

”En av människans kännetecken är att hon är en formskapande varelse”, skriver de båda redaktörerna i förordet.[6] Tanken eller känslan behöver en form, för att förstås och kunna tolkas. I sin artikel ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland” framhåller Lindstrand det processbetonade i estetiskt lärande; det centrala i en sådan lärprocess är teckenskapande, mediering, tolkning och meningsskapande. Lärprocessen bör innehålla alla led, men inte nödvändigtvis i en speciell ordning eller var för sig.

När han i sin avhandling studerar ungdomar som arbetar med film vill han inte bara söka efter och beskriva de olika former av kunskap som kan utvecklas under filmskapandet utan

---

[3] Jfr Lena Aulin-Gråhamn & Jan Thavenius, *Kultur och estetik i skolan* (Malmö: Malmö högskola, 2003), http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/1282/utbrapp903.pdf?sequence=1.

[4] Fredrik Lindstrand & Staffan Selander, ”Förord”, i Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 9.

[5] Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 9.

[6] Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 9.

menar att just studerandet av själva arbetsprocessen är det centrala: den estetiska lärprocessen i egenskap av en lärandeprocess.[7]

Estetiska lärprocesser och skrivande

Texter som explicit behandlar estetiska lärprocesser och skrivande i skolan är svåra att hitta. Det är andra medier än text som i allmänhet förknippas med den estetiska lärprocessen. Dock har både Olga Dyhste och Tourlaug Løkensgard Hoel undersökt skolelevers arbete med responsgrupper och skrivande. Dyhste talar i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* om dialogen och mötet mellan det skrivna och det talade, texten och samtalet.[8] I *Lärande genom responsgrupper* använder Løkensgaard Hoel sig av begreppet det sociointeraktiva perspektivet när hon talar om skrivande som en interaktion mellan skribent och läsaren.[9] Skrivande är en social handling, även om skribenten är fysisk ensam när hon eller han skriver. Den skrivande personen skriver i en ständig ”förhandling” med läsaren med avsikten att bli förstådd.[10]

En annan forskare som till viss del kopplar skrivande i svenska till estetiska lärprocesser är Suzanne Parmenius Svärd.[11] I sin avhandling *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om uppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämne* utgår hon, liksom många andra i fältet, från en sociokulturell teori. Skrivandets sammanhang och kontext skapas och omskapas genom kulturarv, vanor, mönster, maktordning och individers kulturella och personliga historier.[12] Skrivande och läsande av text – både som skrift och som film – sker i ett sammanhang som både

---

[7] Lindstrand, *Att göra skillnad*.

[8] Olga Dyhste, *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund: Studentlitteratur, 1996).

[9] Torlaug Løkensgaard Hoel, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*, övers. Sten Andersson (Lund: Studentlitteratur, 2001), s. 35.

[10] Løkensgaard Hoel, *Skriva och samtala*, s. 36.

[11] Suzanne Parmenius Swärd, *Skrivande som handling. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet* (Malmö: Malmö högskola, 2008), http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6562/Suzanne%20t.MUEP.pdf?sequence=1.

[12] Parmenius Swärd, *Skrivande som handling*, s. 19.

rör sig inåt, i individen, och utåt, i världen. Den rådande kontexten som inbegriper uttalade och outtalade föreställningar är avgörande både för skapandet och för tolkandet. Det sker hela tiden ett omskapande av sammanhanget, ibland i rasande fart, ibland långsamt och trögt.

I skolan, i skolkontexten, kan man som elev och lärare uppleva denna tröghet som förödande. I mitt examensarbete ”Att skriva utvidgat – skrivandet i svenskämnet som en estetisk läroprocess” intervjuade jag några gymnasielärare. En av dem uttrycker sig så här:

> Skolan är väldigt tråkig, väldigt ofta. Och eleverna ruttnar väldigt ofta och tycker: ”Fy fan vad det här är tråkigt!” Det är som om dom kräks.[13]

Skrivande som motspråk och konstens metod

I sin avhandling, *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik*, talar Birgitta E. Gustafsson om ett språk, eller kanske snarare en handling, som hon menar behövs i lärandesituationer: *motspråket.* Hon beskriver och problematiserar den vanligt förkommande uppfattningen att lärandet är summativt och linjärt. Det finns en viktig ofta osynliggjord dialektik mellan den allmänt existerande föreställningen, *det bekräftande paradigmet*, och den som får oss att provocera och ifrågasätta denna föreställning, *det gränsöverskridande paradigmet.*[14] Gustafsson menar att de båda paradigmen är varandras förutsättningar och att båda behövs i skolan. Det behövs ett språk, ett motspråk, som skaver, provocerar och ifrågasätter, inte bara utåt för läsaren utan också inåt, mot skrivaren. Den gränsöverskridande processen är viktig när lärande ska ske och hon menar att

[13] Lena Ekenborn, ”Att skriva utvidgat – skrivandet i svenskämnet som en estetisk läroprocess”, 2013.

[14] Birgitta E. Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel. Om språk och motspråk i pedagogisk praktik* (Växjö: Växjö University Press, 2007), s. 46.

här kan konstnärliga processer fungera som ett sådant nödvändigt motspråk.[15]

År 1999 fick Lena Aulin-Gråhamn och Jan Thavenius, då knutna till Malmö högskolas lärarutbildning, ett regeringsuppdrag som gick ut på att undersöka fältet estetik inom kultur och skola och föreslå åtgärder för utveckling och fortbildning inom detta område. Slutrapporten *Kultur och Estetik i skolan* lades fram 2003.[16] Aulin-Gråhamn och Thavenius påpekar, liksom Lindstrand och Parmenius Swärd, att begreppet estetiska lärprocesser förstås och används på många olika sätt beroende på diskurs och kontext. Även inom skolan utgår man från olika synsätt när man diskuterar eller arbetar med estetiska lärprocesser. I rapporten förklarar författarna sin syn på begreppet:

> En estetisk läroprocess finns inte som en isolerad del, den är en del av en social praktik och ett perspektiv i lärandet. Estetiska läroprocesser innebär ett möte mellan egna personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper och andras. Andra personers, andra tiders eller olika samhällens framväxta och lagrade erfarenheter och kunskaper. Mötet sker via ett medium, (en form, en gestaltning, en framställning, en berättelse, ett konstverk).[17]

Att arbeta med estetiska lärprocesser är att vara intresserad av kunskapens form, det som kan göra det möjligt att urskilja något som är kunskap. Just urskiljandet är viktigt.

Metod och språk

Att peka på att meningsskapandet ger nya tecken som kan medieras och tolkas i en ständigt pågående rörelse är en viktig utgångspunkt när det gäller att fånga in och beskriva skrivandet som en estetisk lärprocess. Aulin-Gråhamn och Thavenius for-

---

[15] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 10.

[16] Aulin-Gråhamn & Thavenius, *Kultur och estetik i skolan*. Rapporten hade föregåtts av olika undersökningar och delrapporter som behandlade områden inom fältet.

[17] Aulin–Gråhamn & Thavenius, *Kultur och estetik i skolan*, s. 121.

mulerar sin syn på ”konstens metod” som en presentationell metod: ”Saker läggs fram i gestaltad form för att betraktas eller lyssnas på.”[18] Med tillägget ”att läsas” sammanfattar citatet den här textens syn på skrivande som praktik i en estetisk lärprocess, där en gestaltad form föreligger för reception och reflektion och meningsskapande. I den processen produceras inte bara något gestaltat utan också ny mening. Meningsskapande bör förstås som en form av lärande och den estetiska delen av lärprocessen som ett skapande som närmar sig konstnärens skapande. Man använder sig av konstens metod eller det Gustafsson kallar motspråk för att skapa ny mening och för att förhålla sig till det redan sagda.

De båda begreppen konstens metod och motspråk liknar varandra till innehållet. Båda kan ses som ett sätt att genom form och språk ifrågasätta rådande normer och föreställningar. Alla tre författarna menar att detta är viktigt i ett demokratiskt samhälle och en väg till en bildningsinriktad syn lärande och lärprocesser. Skillnaderna ligger i var de lägger tyngdpunkten i sina beskrivningar av begreppen. Aulin-Gråhamn och Thavenius har en mer samhällsinriktad och samhällskritisk syn på användandet av konstens metod i jämförelse med Gustafssons identitetsfokuserade perspektiv på motspråket.

De tre författarna tar också på olika sätt upp det faktum att kultur och konst i sig inte är ”god”. De anser att det är viktigt att peka på att konst och kultur kan vara både förförande och förenklande, som när man i skolan kan använda ett konstnärligt förhållningssätt som överslätande och då se på konstnärliga uttryck som ”finare” än mer traditionella förhållningssätt. Konstens metod och motspråket ska användas för att skava och provocera, även om det känns svårt och motigt för både omgivningen och individen. Som Gustafsson uttrycker det: ”att hela tiden ständigt vara tvivlande och skeptisk är svårt men problemet är att vi tar för mycket för givet.”[19]

---

[18] Aulin–Gråhamn & Thavenius, *Kultur och estetik i skolan*, s. 161.
[19] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 71.

Fyra gymnasielärare

I mitt examensarbete intervjuade jag fyra gymnasielärare i svenska; här kallade Bosse, Christina, Thomas och Vera. Min ambition var att få syn på och beskriva lärarnas tankar, förhållningssätt och praktiker när det gäller estetiska lärprocesser, och reflektion och responsarbete när det gäller skrivandet. Jag ställde deras utsagor bredvid den lästa litteraturen och försökte att se på forskningsfältet och dessa lärares berättelser om sina praktiker utifrån samma utgångspunkt. Det handlade mer om att utforska och upptäcka än att lägga fast. Just själva upptäckandet var ett syfte i sig.[20]

Birgitta E. Gustafsson anspelar på iscensättning när hon låter scenen vara ett tema i sin avhandling. Med kapitelrubriker som ”Två pedagogiska arenor” och ”Iscensättning av språkliga konfrontationer” låter hon läsaren vara med på scenen.[21] I mitt examensarbete utgick intervjuerna från tre av mig påhittade klassrumssituationer, om man så vill: tre iscensättningar. Min undersökning utmynnade bland annat i fyra berättelser, en från varje lärare, om något av de skrivprojekt de hade genomfört tillsammans med eleverna i ämnet svenska på gymnasiet. Här följer en mycket sammanfattande beskrivning av dessa berättelser.

Bosse gav eleverna i uppgift att skriva klagobrev till företag och myndigheter. Flera av adressaterna tog elevernas brev på största allvar, och skrev seriösa svar; ett företag kopplade till och med in sin jurist. Eleverna var förtjusta och Bosse fick en uppsträckning av sin rektor. Christinas elever skrev texter med förskolebarn som målgrupp. De läste upp sina texter på samlingen på en förskola och fick direkt respons av sina läsare. Eleverna ansåg att det var mycket positivt att få skriva ”för riktiga barn”. De arbetade om sina texter efter förskolebarnens respons och sina egna reflektioner på denna. Thomas klass gjorde moderna improviserade ”Havamalstrofer” på whiteboarden. De utgick från stilen i de kärva allitterationerna i den medeltida textens

[20] http://www.vasa.abo.fi/users/oldjohanylu/ah7.htm.
[21] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 6, 7.

levnadsregler och moraluppfattningar men skapade ett nytt innehåll om allt från hur man gör slut per sms eller hur man är en god vän. Vera åkte med klassen till Berlin. De hade förberett resan genom ett sorts rollspel där alla har skapat en fiktiv person, med namn och adress i Berlin på trettiotalet. Eleverna skrev dagbok som började 1930, fortsatte med Kristallnatten och vidare till krigsslutet för att sluta efter murens fall. Skrivandet skedde på en blogg på nätet, där bara elevernas alias namngavs. Efter resan fick eleverna skriva en text utifrån ett metaperspektiv där de reflekterade över sitt eget skrivande.

Lärarnas röster

Bara någon av lärarna hade formulerade tankar om begreppet estetiska lärprocesser. Flera kopplade ihop begreppet med gestaltande och några menade att man måste *göra* något, skapa något, för att det ska handla om en estetisk lärprocess. Ett par av lärarna menade att de i första hand associerade till skönlitterära genrer som skrivande av noveller och dikter. Att man arbetar med eller utifrån andra medier som bilder och film var också en vanlig association. Begrepp som respons och reflektion i samband med skrivande beskrevs många gånger som lärarens rättande och den enskilda elevens förståelse av skrivtekniska metoder i deras egna texter: stavfel, styckesindelning, förmåga att referera till källor etcetera.

Något som återkommer på flera ställen i intervjuerna är funderingar och föreställningar om hur villiga eleverna är att låta någon annan än läraren läsa deras texter, hur känsligt lärarna tycker att det är för eleverna att presentera sina texter och hur lärarna i praktiken behandlar denna fråga. De flesta av lärarna ansåg att det i mycket hänger på deras egen förmåga att skapa trygghet och tillit i klassrummet; det handlar ibland bara om att ta sig tid. En av lärarna berättade om hur hon inför responsarbetet i talkör tillsammans med eleverna uttalade en gemensam ursäkt:

> Ja, beroende på klass och så, litegrann, brukar hela klassen och jag göra en sorts kollektiv förlåtelsegrej innan eleverna överlämnar sina texter. ”Ja: den här texten har egentligen inte blivit som jag ville, jag har inte haft tid, och det blev inte så bra, men nu är det som det blev.” Ha, ha, som en sorts ceremoni.

Lärarna ville att eleverna genom sitt skrivande ska utvecklas i sitt tänkande och som personer, men få använde elevernas reflektioner kring sitt skrivande explicit för detta. Lärarna hade olika syn på vad som är det viktigaste när det gäller elevernas skrivande, men de talade alla om skrivandet som identitetsskapande och vikten av att få en språkröst. De ansåg att det var viktigt för elevernas självförtroende att kunna uttrycka och meddela sig med sitt språk. Några kopplade nyttan av att lära sig att se sina texter utifrån med elevens självförtroende som medborgare i en demokrati.

Samtala med texterna

Torlaug Løkensgaard Hoel påpekar att textens mening skapas i interaktion med läsaren, att den skrivna texten har en meningspotential som först blir till mening när texten blir läst. Eftersom både texten och läsaren ingår i ett socialt sammanhang som i sin tur är föremål för tolkningar blir meningsskapandet alltid till i en tolkad kontext.[22] Denna tanke om läsande och meningsskapande kan vidgas till att inbegripa elevens läsande av sin egen och klasskamraternas texter i en viss kontext, en kontext som i detta sammanhang kan kallas ”skolkontext”.

De flesta av de författare och forskare som refereras till i detta arbete pekar på vikten av medveten reflektion. Reflekterande över skapandeprocessen och talande *om* det som gestaltas är nödvändiga inslag i en estetisk lärprocess. Produktionsdelen av denna process kan förstås både som att framställa en produkt och som den del av processen som Fredrik Lindstrand beskriver som teckenskapande och mediering.[23]

---

[22] Løkensgaard Hoel, *Skriva och samtala*, s. 36.
[23] Lindstrand, *Att göra skillnad*, s. 55.

Men utför, eller kanske hellre: deltar, eleverna och klassen i en estetisk lärprocess först när man medvetet synliggör denna genom reflektion över den? Kan en estetisk lärprocess ske om den medvetna blicken uteblir? Är inte tolkningen och reflekterandet över tolkningen, att ha ett metaperspektiv, förutsättningen för denna process?

Eleverna som arbetar med film på det sätt som Fredrik Lindstrands beskriver i sin avhandling ser sällan på sin text, det vill säga filmen, utifrån ett metaperspektiv. Ändå studerar och tolkar eleverna hela tiden sin film under arbetets gång på ett mycket medvetet sätt. De arbetar utifrån sin förförståelse av de olika tecknen och utför omedvetet, och ibland medvetet, metareflektioner över sin egen text.[24] Kanske själva metoden, att arbeta med film, lockar fram lusten att reflektera?

Lindstrand menar att människan alltid kommunicerar i syfte att vilja göra skillnad, att det man säger ska skilja sig från det redan sagda. När ungdomar skapar film förhåller de sig till andra filmer och genrer men också till det sociala sammanhang de befinner sig i och sina egna moraliska ställningstaganden. Det är förhållningssättet som skapar skillnad.[25]

Skrivandet i svenskämnet innehåller alltid någon form av gestaltande, oavsett genre. Även här går det att se att eleven i skrivandet av sina texter förhåller sig till redan existerande diskurser och samhällets och sin egen syn på vad som är rätt och fel. Vad som skiljer de två praktikerna, filmskapande och textskapande, åt är att skrivandet i svenskämnet oftast sker individuellt och att texten sällan tolkas, reflekteras eller responderas av någon annan än läraren. Elevens möjlighet att själv reflektera över sitt meningsskapande går förlorat. Av samma anledning blir det svårt för eleven att se att det de skriver skapar den skillnad som Lindstrand beskriver.

Trots detta är det möjligt att utifrån ovanstående perspektiv tolka det som att lärarna som deltog i min undersökning till-

[24] Lindstrand, *Att göra skillnad*, s. 193ff.
[25] Lindstrand, *Att göra skillnad*, s. 193.

sammans med sina elever genomgick estetiska lärprocesser. Lärarna beskrev hur de tillsammans med eleverna genomförde skrivprojekt där de arbetade med den estetiska lärprocessens olika led, som medvetet tolkande, respons, reflektion och nytt meningsskapande. En tydlig adressat, ofta en läsare utanför klassrummet, tycktes vara till hjälp i deras lärprocesser. Det som Løkensgaard Hoel ovan pekar på som en gemensam tolkningskontext blev uppenbar och tydlig för ungdomarna.

Skrivandet som process

Hur kan man då synliggöra skrivandet i svenskämnet som en möjlighet till lärande i en estetisk lärprocess? Som nämnts har det så kallade utvidgade textbegreppet varit förbehållet medier som bild, rörliga bilder och multimediala texter liksom mer fysiska uttryck som drama, dans och musik. Då dessa medier införts i de traditionellt teoretiska ämnena – film på engelskan, bilder på svenskan, dramatiseringar på historielektionerna – har nya uttrycksmöjligheter och nya tolkningsmöjligheter tillkommit. Att se på skrivande och text på samma sätt inom svenskämnet är ovanligt. I svenskan uppfattas oftast endast den gestaltande delen av skrivandet, till exempel noveller, poesi eller sagor, som ett estetiskt uttrycksmedel.

I intervjumaterialet i mitt examensarbete framkom att bara en av de fyra lärarna medvetet arbetade med vad hon själv definierade som estetiska lärprocesser. De andra lärarna såg begrepp som estetiska lärprocesser, gestaltande och utvidgat textbegrepp som kopplade till andra medier än skriften. En av lärarna, Thomas, ställde sig skeptisk även till detta. Han såg det som överspelat, en fluga:

> Jag använder mig väldigt lite av film i undervisningen, om vi ser på film måste det vara kopplat till någon sorts skrivuppgift.

Han menande också att det var förvirrande att använda begreppet ”text” eller ”skrivande” om något annat än skrift i traditionell

mening. En annan av lärarna, Vera, funderade å andra sidan på frågan om man i och med det utvidgade textbegreppet kanske måste omdefiniera de traditionella betydelserna. Detta gjorde hon i en diskussion om en av de nämnda påhittade klassrumsexemplen. I den fiktiva situationen hade eleverna utfört en uppgift som bland annat handlade om att fotografera självporträtt:

> Hm, om eleverna har utfört något skrivande i här? Så har jag aldrig tänkt, men det är ju klart… Läst har dom ju absolut gjort, bilden alltså, men på ett sätt har dom förstått skrivit också.

Dessa utsagor kan ses som ett tecken på hur framhållandet av just själva användandet av ett ”nytt” medium i sig knappast innebär någon skillnad när det gäller att arbeta med estetiska lärprocesser i svenskan. Det avgörande verkar vara förhållningssättet, inte mediet eller medlet.

Som framhållits fokuserar forskningsfältet estetiska lärprocesser nu mest på delen ”lärprocessen”. Det estetiska uttrycket, gestaltandet, blir en väg till lärande och meningsskapande. Gustafsson beskriver sin syn på lärande:

> Att lära sig något sker i en process där man låter sig utmanas och provoceras i sitt tankemönster. Genom att möta ”det främmande” kan en distans till ”jaget” skapas, som möjliggör att gränserna mellan språk och handlande blir synliga.[26]

Det går att se delar av de fyra lärarnas praktiker i klassrummen som om de medvetet arbetar med det som Gustafsson benämner motspråk, till exempel Bosses elevers klagobrev eller Thomas nya havamalstrofer. Beroende på lärarens och elevernas förhållningssätt kan skrivprojekten ge möjligheter till att ”skava och provocera” mot det rådande paradigmet.[27]

Man kan även betrakta elevernas associerade kring moral och regler runt nya sociala medier utifrån vad Lindstrand kallar att

---

[26] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 9.
[27] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 35.

skapa skillnad. I sitt skapande förhåller sig eleverna till redan existerande texter, här förstått som texter i en utvidgad bemärkelse, filmer, andra skriftspråkliga texter, samhällets uttalade och icke uttalade normer, nyare skriftspråkliga medier som mobiler och datorer.[28]

När Veras elever skriver sina dagböcker i en roll av en Berlinbo på trettiotalet kan de använda sig av denna kunskap och liksom vandra fram och tillbaka i förståelsen av karaktären de skriver om, den verkliga historien, Berlin på 1930-talet, och egna känslor och föreställningar. När sedan elevens alias möter sina kamraters alias på nätet i en blogg där dagböckerna finns, som en autentisk blogg från trettiotalet, om man kan föreställa sig en sådan, utvidgar den enskilde eleven sin förståelsehorisont genom de nya berättelserna som uppkommer i dessa möten. Mötet mellan deras rollfigurer gör att deras fiktiva värld breddas, men också elevens, författarens värld. Den estetiska lärprocessens gör det möjligt att se på skriften och skrivandet i svenskämnet som icke privat och inte direkt kopplad till elevens identitet.

Lärarnas övningar går att knyta till Lindstrands tankar om hur nya tecken skapas. Han refererar till Gunther Kress idéer och formulerar sig så här:

> Det lärande som skett kan utåt ses i de yttre tecken som producerats, då dessa visar spår av de förändringar som lärandet inneburit. Dessa spår blir därigenom till ”shapes of knowledge” – de nya kunskaperna uttryckta genom nya tecken. Dessa är, i likhet med övrigt teckenskapande, kopplade till teckenskaparens intresse.[29]

Aulin-Gråhamn och Thavenius skriver om den ”modesta estetiken” i skolan, där konst och kultur används som ett sätt att blända, översläta och stryka medhårs. Som ett alternativ talar de om den ”radikala estetiken”, att genom konstens metod i stället ifrågasätta och förhålla sig kritisk. Att arbeta med motspråk eller

[28] Lindstrand, *Att göra skillnad*, s. 218.
[29] Lindstrand, *Att göra skillnad*, s. 56.

med konstens metod i skrivande ger eleven möjlighet att fördjupa sig och kritiskt diskutera meningsskapande som begrepp och företeelse. Lindstrand beskriver hur eleverna i grupp reflekterar, diskuterar och förhandlar när de skapar film:

> Samtidigt möjliggör detta ett reflekterande på metanivå, kring hur de fakta som presenteras som självklarheter i själva verket är slutsatser eller produkter av förhandlingar kring vad dessa olika förhållande innebär.[30]

Bosses elevers brev till företag och myndigheter är ett bra exempel på ett projekt som skulle kunna beskrivas som en estetisk lärprocess. Att koppla eget meningsskapande i sitt skrivande till den massmediekritik som skolan ofta utövar i sin undervisning, kan ge nya perspektiv på både den enskilda människans makt och hennes utsatthet.

Utifrån en snävare tolkning av begreppet estetiska lärprocesser där något sorts medvetet metaperspektiv krävs kan få av lärarnas berättelser om sina projekt betraktas som sådana lärprocesser. Eleverna missar, med något undantag, den medvetna blicken på sin egen text och sin egen process som en lärandeprocess. De förlorar i och med det också synen på lärandeprocessen i hela klassen.

Att spela med sig själv

De fyra lärarna ansåg att eleverna ofta identifierar sig med sin text och sammanblandar jaget med texten. De upplevde också skillnader i hur känsligt det var för eleverna att presentera det gestaltande utifrån vilket medium de använde. De flesta ansåg att den skrivna texten, oavsett genre, var den känsligaste. Bara Vera ansåg att självporträttet i klasrumsexemplet var den mest utlämnande formen:

[30] Lindstrand, ”Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland”, s. 169.

> En bild som ju föreställer en själv. Det är ju ofta känsligt hur man ser ut i tonåren, här måste man ha koll som lärare. En text är ju inte du, men här föreställer bilden dig själv.

”Att iakttaga sig själv ställer krav på distans”.[31] Birgitta Gustafsson talar om hur en skrivandegrupp, där man läser och diskuterar varandras texter, kan fungera. I och med arbetssättet i denna grupp fick deltagarnas inre dialog plats i de reflektioner och diskussioner som uppstod. I den estiska lärprocessens praktik finns möjligheten att genom distans och metaperspektiv införa en sorts kyla i den skapande i processen.

”Du är inte din text” säger läraren Vera och menar att hon oftast undviker uppgifter där eleverna ska skriva med ett ”jag-perspektiv”. I uppgiften som handlar om att skriva en dagbok utifrån en uppfunnen roll som Berlinbo på 1930-talet, finns alla delar av en estetisk lärprocess, men också möjlighet till kyla, den nödvändiga distansen. Eleven förväntas inte vara sin text, men i rollen kan hon eller han skriva om fruktansvärda händelser och röra vid starka känslor. I mötet med de andras texter och med verkligheten, historiskt och i nutid, sätts elevernas föreställningar på spel, i metatexten finns möjligheten till det hermeneutikerna kallar hemkomst, att få syn på sig själv i sin egen process.[32] Filosofen Hans-Georg Gadamer beskriver den hermeneutiska synen på kunskap och lärande som en ständig pendelrörelse, eller en cirkel: från det hemmastadda, till det främmande, med det främmande som blir det hemmastadda, till det främmande…[33]

Att sätta sig själv på spel som lärprocess

Skrivandet i ämnet svenska är tyngt av uttalade och outtalade föreställningar och inställningar till hur och varför detta skri-

[31] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 135.
[32] Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval,* övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 2002), s. 108.
[33] Gadamer, *Sanning och metod*, s. 101.

vande ska ske. I generationer har eleverna på gymnasiet skrivit i genrer som ”bokrecension”, ”boken om mig själv”, argumenterande texter och påhittade insändarsidor. I dessa genreexempel finns å ena sidan ytterligheten att ”skriva om sig själv” där eleven förväntas vara engagerat privat och å andra sidan ytterligheten ”insändaren” där eleven förväntas argumentera engagerat inför en icke existerande mottagare.

Suzanne Parmenius Swärd skriver angående de nationella proven i svenska:

> Elever skriver sina uppsatser för att de är uppgifter som ska lösas, inte för att de är engagerade i den situation som anges som (fiktiv) kontext. Texterna som skrivs i t.ex. det nationella provets skriftliga del är trots de kommunikativa anspråk som ställs uppgiften, oftast ”uppsatsen Uppsats” som Hultman (…) uttrycker det.[34]

Parmenius Swärd hänvisar till Jane Freedmans undersökning som visar att studenter lär sig skrivande i en genre genom att skriva många olika texter i en viss social situation genom social interaktion i denna specifika situation. Studenterna utvecklar på så sätt en sorts tyst kunskap kring just denna genre som inte bara inbegriper själva skrivandet. Det är näst intill omöjligt menar Freedman att lära sig en genre eller ett speciellt skrivsätt om man inte naturligt ingår i situationskontexten.[35]

I dessa skolgenrer och underförstådda eller uttalade traditioner finns, enligt min mening, grunden till synen på skrivandet i svenskämnet, en sort dikotomisk syn på skrivandet som ytterst privat men på samma gång bara instrumentellt. När man i detta sammanhang refererar till flera av de fyra lärarnas utsagor och till Freedmans undersökning får man en bild av svenskämnets skrivande som ett omöjligt försök att passa in i en fiktiv kontext.

Gustafsson kopplar ihop betydelsefulla begrepp, precis som fältet estetiska lärprocesser gör: att sätta sig själv på spel, berät-

[34] Parmenius Swärd, *Skrivande som handling*, s. 38.
[35] Parmenius Swärd, *Skrivande som handling*.

tande, dialog, meningsskapande, men också det viktiga i att förhålla sig kritiskt mot den nya skapade meningen:

> Att sätta sig själv på spel innebär att i reell bemärkelse pröva lärande som meningsskapande, ett meningsskapande som innebär att relatera sig själv till det som berättas. Vi kan inte förstå världen om vi inte inbegriper oss själva och vi kan inte förstå oss själva utan att inbegripa världen. Ett meningsskapande handlar i detta perspektiv om att bli drabbad. En sådan konfrontation kan sätta den egna erfarenheten i rörelse så att det som ligger dolt – det föregivettagna och fördomar – kan bli synliga. När tankarna om det upplevda konfronteras kan nya betydelser och ny mening skapas. Dialogen kan metaforiskt ses som en skapelseakt som leder till något mer än vad var och en hade med sig in i samtalet. Menigskapandet inbegriper dessa dialogiska och kritiskt reflekterande processer där värdet av det skapade också behöver diskuteras.[36]

Att sätta sig själv på spel är enligt ett hermeneutiskt synsätt nödvändigt för att lärande ska ske. Den andre redaktören till antologin *Estetiska lärprocesser*, Staffan Selander, sammankopplar estetiska lärprocesser till hermeneutiken med hänvisningar till Gadamer och Ricœur.[37] Människan är enligt Gadamer ”nersänkt i historien”, hon kan inte frikoppla sig från den verklighet hon lever i. Detta gäller också när man ställs inför av andra producerade artefakter.

Hermeneutikerna talar om ett mellanrum, där man befinner sig när man sätter sig själv på spel, en cesur. Lärandet äger rum i detta mellanrum. Som människa måste man stå ut med att befinna sig där i cesuren, mellan att veta och förstå. Men det finns också ett löfte i detta, vad vissa hermeneutiker kallar hemgång.[38] Detta kritiska moment, cesuren, ska inte betraktas som en paus, ett stillastående, utan som en aktivitet. Att arbeta utifrån en

---

[36] Gustafsson, *Att sätta sig själv på spel*, s. 11.
[37] Staffan Selander, ”Det tolkande – och det tolkade – uttrycket”, i Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 211ff.
[38] Gadamer, *Sanning och metod*, s. 108.

estetisk lärprocess med skrivandet, att använda sig av konstens metod och motspråket är ett sätt för eleverna, och lärarna, att hålla sig kvar i mellanrummet.

Varför bör man betrakta skrivande i svenskan som en estetik lärprocess?

Att se skriven text som en artefakt innebär många olika ”användningsområden” för elevens skrivande i svenskan: att gestalta och ge form, öka medvetenheten om lärprocessen, ge kylan och distansen för den ömhudade tonåringen, öka motivationen för eleven när de upplever att de genom skrivande skapar mening. Ett skrivande som skaver och provocerar behöver inte innebära pamfletter utan kan lika gärna behandla frågor om existens. Det kan vara texter som ifrågasätter och skapar en egen estetik i skolkontexten, som det motspråk Gustafsson talar om, ett redskap för den kritiska hållning och demokratiska medvetenhet som skolan i styrdokumenten lägger stor vikt vid.

Att uppfatta skrivande som ett sorts medierande, i nära släktskap med det filmande som Lindstrand beskriver, ger eleverna möjlighet till rolltagande och iscensättning i sitt skrivande på nästan samma sätt som de gör när de skapar film. I filmskapandet använder de sig av sin egen person och sina egna erfarenheter men nästan uteslutande representerad av en skapad roll, oavsett genre. När de gör sina filmer förhåller de sig medvetet eller omedvetet till andra texter, filmer, bilder, dataspel, dags- och populärpress, sociala fora och så vidare. Detta skulle, enligt min mening, kunna överföras till skrivandet i svenskan. Det innebär inte att målet är att popularisera skrivandet, utan det är att tillvarata ungdomarnas möjligheter att tala med egen röst.

Det pågår ett ivrigt läsande och ett kreativt skrivande bland unga människor både i traditionell bemärkelse, av skrift – ungdomslitteratur, fan-ficton, bloggar, olika sociala fora – och i utvidgad bemärkelse: Youtube, dataspel, bildforum etcetera. Och det ungdomarna skriver eller skapar publiceras och läses som

aldrig förr. Min son har över en miljon visningar på sin Youtubekanal! Att använda sig av estetiska lärprocesser i svenskämnet på gymnasiet möjliggör elevernas läsande av, skrivande för och talande med världen.

Nussbaums paraply

Om reflektion, skrivande och läsande

Malin Lööw

”Vad är reflektion och varför ska vi reflektera?” Mina studenter ställer ofta den frågan. ”Det blir ingenting”, säger de. ”Jag försöker men det blir ingenting. Jag vet inte hur man reflekterar och jag vet inte varför jag ska reflektera. Du ska lära mig”, säger de. Studenterna ska under de delkurser jag undervisar på – Idé och uttryck och Essä, i kreativt skrivande A vid Södertörns högskola – producera reflekterande texter kring sina egna texter och andras texter: kurskamraters och kurslitteraturen. Kurslitteraturen är både akademisk och skönlitterär. De ska även skriva reflekterande texter som granskar den egna skrivprocessen samt formulera rationella argument som stödjer hur de tolkar skrivuppgifterna.

Det mesta är tillåtet om de kan förklara hur de har tänkt och basera detta på rationella argument. Ofta verkar de behöva en bakgrund till vad reflektion kan vara för att våga ta steget och själva reflektera. Det finns en utbredd rädsla för att tänka fel. Många tycker också att reflektionerna som ska lämnas in med varje text känns onödiga. De vill koncentrera sig på ”de riktiga texterna”. Studenterna verkar skapa en inbördes hierarki bland sina texter och de texter som det reflekteras kring står ofta högre i rang än de texter som är rena reflektioner. Reflektionerna lämnas sedan pliktskyldigast in till läraren tillsammans med den riktiga texten: essäer eller noveller eller dylikt. Det verkar också finnas en uppfattning som säger att reflektionerna kräver mindre

fantasi och kreativitet. Reflektionens ställning verkar behöva stärkas.

Syftet med följande essä är att skriva en reflektion om reflektionen, i synnerhet den reflekterande texten. Skulle det kunna fördjupa förståelsen för vad reflektion kan vara inom högre utbildning om man menar att reflektion kan vara en typ av analys, kritik, skönlitteratur och tolkning? Jag kommer att reflektera kring reflektionens relation till läsningen och skrivandet av skönlitteratur, inom högre utbildning i allmänhet och inom min undervisning i synnerhet. Som lärare i kreativt skrivande vill jag skapa en öppen lärandemiljö som uppmuntrar till heterogenitet och alstrar nya texter och nya reflektioner.

I det följande kommer jag att försöka svara på de återkommande frågor kring reflektion och kritiskt tänkande som uppstår i seminariesituationen: Vad kan reflektion innebära? Hur reflekterar jag? Varför ska jag reflektera? Vad ska jag reflektera över? Vad är syftet med reflektionen och vad kan resultatet av reflektionen bli? Jag kommer alltså att reflektera kring reflektionen, hur den kan förklaras för studenter och vilken dess funktion är i högre utbildning. Jag kommer att utgå från den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaums verk *Cultivating Humanity* och hennes idéer om reflektion och narrativ fantasi.[1] Andra tankar om reflektion så som de framställs av Stephen Baker i *The Fiction of Postmodernity* kommer att diskuteras i samband med Nussbaums teorier.[2] Susan Sontags tankar om förhållningssätt till reflektion, tolkning och analys samt reflektionens, konstens och omvärldens innehåll kommer att avsluta essän.[3]

---

[1] Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1997).

[2] Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge,* citerad i Stephen Baker, *The Fiction of Postmodernity* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000).

[3] Susan Sontag, *Konst och antikonst*, övers. Erik Sandin (Stockholm: Pan /Norstedts, 1969).

Reflektionens ansikten

I *Cultivating Humanity* beskriver Nussbaum tre kapaciteter som krävs för att man ska bli en förnuftig och empatisk medborgare. Den första innebär att man kritiskt granskar och reflekterar över sig själv och de egna traditionerna. Den andra kapaciteten innebär att människan ska se sig själv som en världsmedborgare. Den tredje kapaciteten, narrativ fantasi, innebär att människan behöver kunna leva sig in i hur andra lever och förstå andras historier.[4] Det verkar finnas en tydlig koppling mellan att bemästra reflektionen, det vill säga berätta om sin tolkning kring berättelserna och omvärlden, och att berätta berättelser som skildrar omvärlden.

Om en uppfattning är nedärvd och blivit en oreflekterad vana accepteras den inte av Nussbaum. Den nedärvda uppfattningen är inte i sig något problem men den måste, enligt Nussbaum, prövas med rationella argument. Det finns metoder att använda i reflektionen. De rationella argumenten måste stödja de i övrigt vanemässiga och traditionella uppfattningarna.[5]

Stephen Baker skriver om reflektion och fiktion och ger följande exempel på vad reflektion kan vara. Han likställer fiktion, skönlitteratur, med reflektion och betonar vikten av ett reflekterande omdöme. Ett sådant reflekterande skeptiskt omdöme behövs eftersom det finns religioner, politiska ideologier och annat som presenterar givna sanningar, lagar och regler för det tänkande subjektet.[6] Det verkar rimligt att anta att vanor och traditioner kan innehålla sådant som betraktas som sanning och lagar samt regler för tänkandet och det tänkande subjektet. Nussbaum påpekar att vanor och traditioner bör prövas med hjälp av förnuftiga argument.[7]

Reflektionen kan enligt Bakers exempel ha en integrerad ifrågasättande attityd gentemot det invanda inte ifrågasatta. Han

---

[4] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 9ff.
[5] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 15.
[6] Baker, *The Fiction of postmodernity*, s. 66.
[7] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 15.

menar att kritiskt tänkande kan bestå av ett reflekterande omdöme som inte lyder under någon typ av dogmer, kategoriserande eller regler. Metoden som används vid reflektionen ska inte applicera färdiga koncept på det man reflekterar över. Det är de färdiga koncepten som ska granskas.[8]

Nussbaum däremot är mycket tydlig med att vanan och traditionerna ska prövas med ett färdigt koncept: de rationella argumenten. I och med de rationella argumentens intåg i reflektionen skulle man kunna kalla Nussbaums sokratiska modell för ett koncept: reflektion kan endast existera som rationella argument. Nussbaum menar att denna reflektion är en metod som tjänar allas bästa.[9] Konceptet som används blir då följande: en typ av reflektion som endast kan existera i form av rationella argument med målet att tjäna allas bästa.

I Bakers exempel kan reflektionen endast existera om heterogenitet, det vill säga ett resultat av att reflektionen som kan utfalla på en mängd olika sätt, accepteras men även att alla universella kriterier för bedömning avskaffas.[10] Kanske kan även reflektionen som bygger på ifrågasättande med hjälp av rationella argument uppfattas som en reflektion präglad av universell bedömning. Det kritiska tänkandet, reflektionen, ska inte byggas på och färgas av redan existerande kategorier. Ifrågasättandet av de existerande kategorierna bör finnas integrerat i reflektionerna, enligt Baker. Den reflekterande får alltså inte använda sig av något beprövat perspektiv för att närma sig något med avsikt att reflektera.

När författaren och konstnären reflekterar

Utifrån Bakers exempel på reflektion skulle man kunna anta att reflektionens, ifrågasättandets, form bör vara friare. Enligt Baker kan reflektionen gestaltas av konst eller litteratur där en misstro

[8] Baker, *The Fiction of Postmodernity*, s. 68.
[9] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 25.
[10] Baker, *The fiction of Postmodernity*, s. 66.

gentemot det kategoriserande gestaltas.[11] Det kan liknas vid ett slags kritiskt tänkande som tar den fria formen av konst eller litteratur. Bakers exempel innebär att författaren eller konstnären ska ta filosofens roll och undersöka. Är Bakers exempel på reflektion i själva verket skönlitteratur eller annan konst? Är det fråga om ett kritiskt tänkande som reflekterar omvärlden och skapar en ny tolkning?

Bakers exempel på reflektion är ett förhållningssätt snarare än en metod.[12] Om vi nu förutsätter att det är skönlitteratur som avses när Baker skriver att författaren och konstnären blir filosof, kan resultatet av reflektionen bli intressant. Man kan anta att reflektionssättet innebär att den reflekterande prövar åtskilliga olika koncept eftersom inga färdiga koncept att förstå och utmana får existera. Men skönlitteratur och konst är ju i sig uppdelade i kategorier och genrer. Kanske innebär Bakers exempel på reflektionen, det tänkta fria uttrycket, att få röra sig mellan genrer och skapa ett resultat av reflektionen som får vara i en slags obearbetad form, svår att genrebestämma och kategorisera. Om reflektioner resulterar i konst kan man kanske anta att de existerar för att reflekteras över. Antingen reflekterar man vidare med hjälp av Nussbaums koncept: de rationella argumenten, eller så alstras, med assistans av Bakers fria misstänksamhet, ny konst. Och vad är det som säger att inte de rationella argumenten kan utmynna i ny konst?

Studenten blir filosof och konstnär

Dessa båda sätt att reflektera, Nussbaums rationella argument som prövar traditioner och vanor och Bakers fria misstro, kan samexistera och komplettera varandra. Ett exempel på en sådan samexistens utspelade sig under en delkurs jag själv deltog i som student i engelska vid Uppsala universitet vårterminen 2002. Reflektionens form innebar att skriva ett skönlitterärt stycke som

[11] Baker, *The fiction of Postmodernity*, s. 68.
[12] Baker, *The fiction of Postmodernity*, s. 64.

behandlade kursens huvudtema utopier. Filosofen skulle bli konstnär. Under denna kurs fanns detta kreativa inslag med som ett komplement till diskussioner baserade på rationella argument samt läsning av skönlitteratur. Man får då komma ihåg att skönlitteratur är en genre med vissa egenskaper, inbördes regler samt struktur, men några krav på rationellt prövat innehåll för alstrandet av texter fanns inte på den här kursen. Studenterna skulle dock förhålla sig till kursens huvudtema: utopier. Som kursdeltagare upplevde jag att det fanns en fara med det skönlitterära skrivandet då det om det utfördes skickligt kunde innebära att studenten utförde uppgiften utan att ge den det innehåll och den substans som den egentligen krävde. Kort sagt ställde uppgiften höga krav på läraren som måste ställa rätt frågor för att få studenterna att ta den på allvar och se den som reflektion. Att för studenterna förklara vad begreppet reflektion kan innebära och ställa högre krav på innehåll, respons och tolkning hade enligt min uppfattning varit mycket fruktbart.

Även Nussbaum ger exempel på att ifrågasättande av traditionella uppfattningar, reflektion, kan återfinnas vid olika samtida lärosäten.[13] Hon nämner bland annat ett exempel från Notre Dame University i South Bend, Indiana. Vid detta katolska universitet uppmuntras studenter att läsa filosofi och försvara eller ifrågasätta sin ärvda tro med rationella argument. Enligt Nussbaum tycker de flesta av dessa studenter att de har blivit bättre katoliker när de uppmuntrats till det sokratiska ifrågasättandet av det rådande. De lär sig använda argument när de ska försvara sina uppfattningar och val. Vissa studenter är dock av annan uppfattning. En av dem berättar att han känner sig förvirrad av de skilda signaler som universitet ger. Han menar att han har börjat ifrågasätta sin katolska tro eftersom ledningen tillämpar så få rationella argument när de bestämmer hur de ska ställa sig till frågor som rör kvinnor och homosexuella. Att ledningen låter studenterna läsa filosofi, uppmuntrar dem till att efterfråga rationella argument och ställa frågor för att sedan tvingas under-

[13] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 16.

kasta sig auktoriteten och sluta ställa frågor, tycker den kritiska studenten är förvirrande. Kanske hade Bakers exempel kunnat tillämpas som en typ av reflektion som speglar och förvränger, så som skönlitteratur får göra. Det är svårt att uttala sig om skönlitteratur och benämna den som felaktig då den ju faktiskt får vara det.

Reflektionen, målet och resultatet

Enligt Nussbaum erkänner Sokrates inga auktoriteter förutom förnuftet och han ber även gudarna om en rationell redogörelse för preferenser och regler.[14] Målet med det sokratiska tänkandet i samtiden är, menar Nussbaum, att skapa en medborgare som inte bygger sina ställningstaganden, kanske särskilt i politiska val, på känslomässig grund då det inte är bra för demokratin.[15] Nussbaum eftersträvar en demokrati som bygger på tanken om allas bästa. Det sokratiska tänkandet ska hjälpa mänskligheten dit.

Nussbaum redovisar ett mål, allas bästa, och ett medel: det sokratiska tänkandet. Vad som ska kritiseras utreds inte vidare än att det gäller det cementerade som nedärvs från generation till generation. I Bakers reflektionsexempel är det tydligare vad som är föremål för granskning, men hur reflektionen ska gå till är en aning svävande beskrivet. En öppenhet och förväntan vad gäller heterogenitet i resultatet av reflektionen förväntas dock finnas.[16]

Nussbaum pekar på vikten av att de reflekterande är beredda på att den åsikt som de betraktat som sin kan komma att bytas ut under den rationellt resonerande reflektionens gång.[17] Det sokratiska i att åsikter kanske kommer att bytas ut mot sin motsats tolkar jag som ett steg i riktning mot att förvänta sig det heterogena. Det finns beröringspunkter hos Nussbaum och Baker gällande vad resultatet av reflektionen kan innebära.

---

[14] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 15.
[15] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 19.
[16] Baker, *The Fiction of Postmodernity*, s. 66.
[17] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 33.

Historien, omvärlden och innehållet

I ett tal när Elfriede Jelinek tilldelas Nobelpriset sade Horace Engdahl: ”Hon har sagt att hon knackar på språket för att höra den dolda ideologin, som när en läkare knackar på patientens bröstkorg. Bestörta märker vi hur klassförtrycket, sexismen, chauvinismen och historieförfalskningen ekar i det dagliga pratet.”[18]

Kanske är det detta som förenar Nussbaum och Baker. Båda ger förslag på hur den kultiverade mänskligheten skulle kunna bli. Målet är avancerade utövare av reflektion som knackar på språket, knackar på religioner och politiska ideologier, knackar på vanan och traditionerna samt är beredda på att det som alstras, det vill säga de nya tankarna, kan få oss att ändra åsikt. Det som alstras kan tänkas bli ny konst som i sin tur kritiskt granskas på det ena eller andra sättet och så vidare.

Nussbaum menar att vi absolut inte bör undvika den politiska dimensionen genom att låtsas som att den inte existerar. Detta bör vi tänka på särskilt när vi läser skönlitterära verk i undervisningen på universitet och högskolor.[19]

Baker exemplifierar det politiska i litteraturen genom att citera en intervju med författaren Salman Rushdie.[20] Rushdie menar att om böcker och filmer kunde framställas och konsumeras i en vals mage skulle det kanske vara möjligt att se dem endast som underhållning. Men eftersom vi lever i en värld kan det inte finnas några enkla sätt att fly från historien. Rushdie kallar historien ”hullaballoo”, ”det fruktansvärda larmet”.[21] Det fruktansvärda larm som historien skapar kan vi inte fly ifrån.

Kan något produceras i valens mage utan kontakt med historien eller i misstro gentemot vanan eller traditionen? Antagligen

---

[18] Svenska akademien (2012) Tal av Horace Engdahl från Svenska Akademien. http://www.svenskaakademien.se/nobelpriset_i_litteratur/pristagarna/elfriede_jelinek/horace_engdahls_tal_vid_prisceremonin (2012-01-09).

[19] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 107.

[20] Baker, *The Fiction of Postmodernity*, 162.

[21] Baker, *The Fiction of Postmodernity*, 162.

varken de stora romanerna, åsikterna, valresultaten eller den reflekterande kultiverade mänskligheten. När vi läser läser vi med den allestädes närvarande hullaballoo och vi förmodar att det vi läser faktiskt har ett innehåll. Hullaballoo påverkar våra val och genomsyrar det vi producerar.

Den narrativa fantasin och reflektionen i praktiken

Konsten och skönlitteraturen kan kultivera förmågor som omdöme och känsla. Omdöme och känsla, medkänsla och inlevelse borde finnas med som en del i de val en medborgare måste göra.[22] I Marcel Prousts romansvit *På spaning efter den tid som flytt* beskriver berättaren en upplevelse han har under insomnandet.[23] Berättaren reflekterar över boken han just har läst och medan han glider in i sömnen förändras hans reflektioner. I drömmen reflekterar han inte längre över det han just har läst. Han förvandlas till det han just har läst om: ”En kyrka, en stråkkvartett, eller rivaliteten mellan Frans den förste eller Karl den femte.”[24] Slutligen vaknar berättaren men denna nya uppfattning om världen ligger kvar som en hinna över hans ögon och inte ens förnuftet verkar finna uppfattningen orimlig. Så småningom ter sig upplevelsen alltmer utan mening och berättaren urskiljer verklighetens tågvisslor i fjärran. Stearinljusen har för länge sedan brunnit ut.

Berättaren blir i drömmen medveten om ett drastiskt perspektivbyte. Objekten: rivaliteten, kyrkan och stråkkvartetten, blir subjekt, med allt vad det innebär. De existerar och förmodas innehålla något, så som subjekt gör.

Nussbaum definierar narrativ fantasi på ett liknande sätt. Hon väljer att låta Walt Whitman beskriva sin bild av hur skönlitteraturen och poesin främjar den kultiverade människans bildning. Whitman menar att människan genom poesin ser

[22] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 86.
[23] Marcel Proust, *På spaning efter den tid som flytt, del 1. Swanns värld*, övers. Gunnel Vallquist (Stockholm: Bonniers, 1913), s. 7.
[24] Proust, *På spaning efter den tid som flytt*, s. 7.

andra människor som något oändligt mer än drömmar, statistik eller siffror; andra människors komplexa inre världar urskiljs. De andra människorna blir subjekt med ett förmodat innehåll. Detta synsätt skapas genom den litterära konsten och lockar fram förmågan att se ”en oändlighet” i de enskilda människorna, enligt Whitman.[25]

Nussbaum använder uttrycket ”I wonder” som kan innebära flera saker.[26] I första hand innebär det att tänka kring något som du inte är säker på vad det innebär och sedan försöka gissa vad som är sant och vad som ska hända och så vidare. Men det kan också betyda att du artigt frågar någon om något, en fråga som du inte i förväg vet svaret på. Du riskerar alltså att få ett oväntat svar.

”Blinka blinka lilla stjärna. Hur jag undrar vad du är”.[27] Nussbaum menar att detta barnkammarrim stöttar barnet i förmågan att förstå att innehåll kanske inte syns på ytan. Mysteriet med stjärnan kan enligt Nussbaum få barnet att förstå att människans insida liksom insidan på stjärnan inte är öppna för insyn och bör begrundas.[28] Kanhända erbjuder detta en början på reflektion så som den kan förklaras enligt både Baker och Nussbaum. Reflektionen *jag undrar* mynnar kanhända ut i skönlitteratur.

Innehållet, Sontag, konsten och omvärlden

Nussbaum förutsätter att skönlitteratur ”förmedlar ett innehåll”.[29] Skönlitteraturen har en omedelbar kontakt med det som sker i världen utanför. För att konkretisera vad Nussbaums välvilliga paraply erbjuder vill jag bjuda in Susan Sontag.

Sontags essä ”Mot tolkning” har en kritisk hållning gentemot tolkning av konst. Om vi förutsätter att konsten är ett uttryck för reflektionen, som den framställs av Baker, eller en metod för att utveckla narrativ fantasi, verkar detta mycket relevant. Enligt

[25] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 96.
[26] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 89.
[27] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 89.
[28] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 89.
[29] Nussbaum, *Cultivating Humanity*, s. 102.

Sontag förutsätter själva avsikten att närma sig något i syfte att analysera, som man kan anta är en del av reflektionen och den narrativa fantasin, att det du närmar dig för att reflektera över eller tolka faktiskt har ett innehåll.[30] Det är lönlöst att närma sig ett tolkningsobjekt om du förutsätter att det inte finns ett innehåll, att objektet bara är ett vackert paket. Det verkar som om det kan ses som ditt ansvar som tolkare och reflekterande människa att finna innehållet, det som är mer än statistik och siffror.

Själva uppmaningen att reflektera borde öppna upp för en medvetenhet om innehållet hos det du reflekterar över. När du sedan har tänkt eller skrivit ned din reflektion ska även din analys kunna utvärderas i ljuset av historien och människans uppfattningar, enligt Sontag.[31] En ny reflektion kan alltså alstras ur den första analysen mitt i det fruktansvärda larmet av hullaballoo: omvärlden och historien. Tankegångarna får utvecklas och den oändlighet som finns i människan, enligt Whitman, får ta gestalt. Den reflekterande människan får utvecklas för allas bästa under Nussbaums paraply.

Den reflekterande studenten och farorna

Sontag ser emellertid tolkning och då särskilt analysen som en aning problematisk:

> Med analys menar jag naturligtvis inte tolkning i ordets vidare betydelse, som när Nietzsche (alldeles riktigt) säger: ”Det finns inga fakta bara tolkningar.” Med analys menar jag här en medveten tankeverksamhet som följer ett visst mönster, vissa ”tolkningsregler”.[32]

Sontag påpekar faran med att se tolkning och analys som en statisk översättning av en beståndsdel i ett konstverk, alltså att du som responsgivare till omvärlden eller konsten med säkerhet

[30] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 7.
[31] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 9.
[32] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 7.

anser att du kan visa den enda verkliga betydelsen av innehållet. Sontag beskriver analysen som att du som reflekterande skoningslöst påpekar: ”Det här betyder i själva verket följande…” och så vidare.[33] Men tolkning i ”ordets vidare bemärkelse” verkar alltså acceptabel och ”analysen måste själv värderas och sättas in i sitt historiska sammanhang, betraktas som ett led i människoandens utveckling.”[34]

Sontag menar att analysen i sig är ”intellektets hämnd på konsten”.[35] Analysen är till och med ett sätt för intellektet att hämnas på världen, enligt Sontag. Världen blir utarmad. Detta för att intellektet ska kunna ersätta världen med en ”skuggvärld av ’betydelser’”. ”Bort med alla kopior” av världen, säger Sontag.[36]

Mina studenter i kreativt skrivande sysselsätter sig med just tolkning, analys, reflektion och skapande av betydelser och kopior. Detta när de uttrycker reflektion genom att skriva skönlitterära texter, essäer, reportage, reflekterande texter kring det egna skrivandet och andras skrivande. Samtidigt läser de Sontags essä ”Mot tolkning”. Jag har själv lagt till den på deras litteraturlista. De förhållningsregler som ges om reflektionen kan vara följande: ta ansvar för din subjektiva tolkning av det förmodade innehållet. Texten du reflekterar kring kan ses som en kopia av världen. Du skapar i och med din reflektion, analys eller tolkning ytterligare en kopia och nya betydelser. De nya betydelserna är sprungna ur det som är du: en människa som framlever sitt liv i historien, störd av hullaballoo. Inled din reflektion, din analys, din respons eller din tolkning med Nussbaums ”jag undrar…” så att det framgår att du utgått från din subjektiva upplevelse.

Kan det finnas faror förknippade med att reflektera: att närma sig något för tolkning och förutsätta att det finns ett innehåll? Nussbaum menar att den narrativa fantasin, att reflektera över, leva sig in i och göra tolkningar av andras liv och berättelser, kan

[33] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 7.
[34] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 9.
[35] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 9.
[36] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 9.

vara problematisk. Vi inkluderar alltid delar av oss själva i tolkningen men vi behöver använda fantasin för att kunna förstå andra människor och andra kontexter.[37] Tänk om det gagnar reflektionen, oavsett i vilken form den uttrycks, att vi ser oss själva och våra reflektioner som Sontag uttrycker det: som ”möjliga att värderas, sättas i sitt historiska sammanhang och som ett led i människoandens utveckling”.[38]

Om vi med Nussbaum önskar att universitet och högskolor ska utbilda ansvarsfulla, förnuftiga och empatiska människor borde tanken att reflektion föder reflektion som föder reflektion te sig särdeles tilltalande, och om en reflektion som kallas kreativ skrivuppgift ska inlemmas i undervisningen kan man anta att det gagnar innehållet att även uppfatta den som en kategori av reflektion. I min undervisning i kreativt och akademiskt skrivande får Baker, Nussbaum och Sontag mötas. Den narrativa fantasin och reflektionen som bygger på rationella argument kompletterar varandra. Kanske är det så att det kan vara värdefullt att närma sig vad som helst med inställningen att det finns ett förmodat innehåll och att det är medborgarens och utbildningens uppgift att undersöka vad detta förmodade innehåll kan vara. Under Nussbaums paraply kan vi förmoda att det är så.

När jag nu kliver in under Nussbaums paraply förmodar jag att det skyddar ett innehåll från vätan och att det är min uppgift att undersöka vad hennes stora planer kan innebära i praktiken för reflektionen i den högre utbildningen. För att kunna skriva denna text måste jag förmoda att det finns ett innehåll i det som Nussbaum skriver. Det måste finnas ett innehåll vilket jag närmar mig med avsikt att reflektera, tolka, utveckla och föreslå.

Vad är reflektion och varför ska vi reflektera? Eftersom jag upplevde att både mina studenter i kreativt skrivande och jag själv som lärare behövde en bakgrund till vad reflektion i högre utbildning kan betyda, liksom exempel på vad reflektion i högre utbildning kan innebära, bestämde jag mig för att skriva denna

[37] Nussbaum, *Cultivating Humanty*, s. 11.
[38] Sontag, *Konst och antikonst*, s. 9.

reflektion om reflektionen, i synnerhet den reflekterande texten. Jag undersökte reflektionens relation till tolkning, analys och skönlitteraturen. Vad kan reflektion innebära? Hur reflekterar jag och varför ska jag reflektera? Vad ska jag reflektera kring? Vad är syftet med reflektionen och vad kan resultatet av reflektionen bli? Hur kan man betrakta resultatet av reflektionen? Det verkar som om att man som lärare måste räkna med dessa frågor i samband med uppmaningen ”reflektera!” Det jag upptäckte var att förhållningssätten till reflektionen behöver diskuteras. Genom reflektionen, vår tolkning, avslöjar vi kanske vår syn på omvärlden och det som omvärlden alstrar, de nya reflektionerna och konsten. Jag undrar om det inte är så att reflektionens existens förutsätter att det finns ett innehåll och mer att upptäcka under Nussbaums paraply.

Språkliga rum

Anna-Carin Ahl

Fem femåringar är i full gång med att plocka fram instrument till en fri improvisationssession som idag för första gången får avsluta vårt musikpass. På ett klarblått tygstycke står sedan de instrument de valt för detta tillfälle. Här finns fyra, cirka trettio centimeter höga, egentillverkade trummor, en större triangel, en guiro i form av en räfflad kalebassfrukt, en tamburin, flera maracas av olika sorter och storlekar samt en dragflöjt. Vid sidan om ligger en congatrumma.

Jag knäpper igång bandspelaren och det är fritt fram att sätta igång. Efter lite trevande sätter sig Lotta gränsle över den liggande congan och börjar spela oregelbundna rytmiska fraser på trumman växlande med handklapp. Evelina ställer en mindre trumma bredvid Lotta och hakar på med ett liknande spel. Malcolm har ungefär samtidigt plockat upp triangeln och först spelar han lite försiktigt sedan allt starkare under det att han reser sig upp, trampar och hoppar runt i rummet i takt med sina slag på triangeln. Amir och Edvin sitter mitt emot varandra, Amir med händerna fulla av maracas, Edvin med en dragflöjt. I ett växelspel blandas rassel av olika styrka och längd med flöjttoner i glissandon upp och ned, något slags dialogform uppstår. För en utomstående låter förmodligen de fem barnens

musicerande som en ostrukturerad massa av ljud, det är rörigt.

Så småningom börjar Lotta sjunga ”Jag rider på min häst” följt av ett dunk-dunk (på trumman), klapp (hand mot hand) ”för det är allra bäst” dunk-dunk, klapp. Hennes spel får en allt tydligare struktur, sångtexten varierar men orden häst och bäst förekommer flitigt. Mellan varje sångfras återkommer hela tiden spelet dunk-dunk, klapp. Evelina faller in i samma spelmönster och efter ett tag lägger hon in egna sångfraser. I början är flickornas sångfraser lite olika långa men så småningom sker deras gemensamma improviserande i en stadig fyrtakt. Edvin och Amir stannar av i sitt spel och tittar på flickorna. Under en stund spelar de sedan med i det rytmiska mönster som uppstått men tröttnar till slut och börjar ostrukturerat skramla med de andra instrumenten som finns tillhands.

Malcolm som har tröttnat på att försöka göra sig hörd med sin triangel slänger den ifrån sig och ser ut att fundera över vad han ska göra härnäst. Plötsligt drar han till sig en trumma och utropar: Sen kom vi till ett stup! och börjar smattra fram ett tremolo på trumman, de andra stannar upp från sina aktiviteter och hänger sen snabbt på: Ett stup! Ett stup! Smatter och skrammel blandas med barnens tjut, stiger i ljudstyrka och plötsligt pang! – ett gemensamt stopp – tystnad.

Jag stänger snabbt av bandspelaren. – Vilket snyggt slut!

Ibland brukar jag kalla mig själv språklärare, språklärare i musik. Min uppgift är att ge mina elever redskap att utveckla ett rikt, nyanserat språk och att arbeta med både form och innehåll så att de själva kan välja vad de vill säga och hur de vill uttrycka sig.

Under cirka fem år från slutet av nittiotalet hade jag förmånen att vara anställd som rytmiklärare på en förskoleenhet i

Stockholm. Innan jag började där hade jag under flera år arbetat med små barn i olika sammanhang, i musikteater, som musikledare för barn- och föräldragrupper och som projektanställd på förskolor och skolor. Men arbetet som rytmiklärare i förskolan var lärorikt på ett nytt sätt. Här kunde jag följa barnen under flera år, några faktiskt från det att de började på förskolan till det att de lämnade den. Jag lärde mig mycket om små barns kompetens och språkliga förmågor.

När jag ser tillbaka på den tiden kan jag urskilja en utveckling i hur jag såg på mig själv och min lärarroll. I början var min ambition i första hand att ge barnen musikaliska upplevelser. Jag såg som min uppgift att iscensätta musikaliska sammanhang där barnen själva kände sig delaktiga. Efterhand insåg jag att vad vi höll på med handlade om så mycket mer än att ge barnen upplevelser. Genom uppvärmningar, övningar och arrangemang av sång, dans och musicerande på allehanda slagverksinstrument synliggjordes också mycket av musikens grundläggande verktyg och byggstenar utan att vi direkt pratade om det. Det gjorde att jag i min planering mer medvetet började se underliggande mål med verksamheten och hur jag skulle utforma våra musikpass. Att hitta former för hur även barnen skulle kunna bli uppmärksamma på och medvetna om dessa verktyg och byggstenar blev ett utvecklingsarbete i sig. Därmed blev barnen tydligt delaktiga i hur vi arrangerade och skapade musik tillsammans. Detta lade grunden till ett, för många av barnen, mer självständigt musikaliskt gestaltande både i den egna leken och under stunderna tillsammans med mig. Kanske skulle man kunna beskriva min utvecklingslinje i tre steg, inte med vattentäta skott emellan utan snarare som att tre lager lagts på varandra: barnens upplevelser, deras kunskaper om musikens verktyg och byggstenar och slutligen barnens eget skapande. *Upplevelse – bearbetning* (med hjälp av verktyg och byggstenar) – *gestaltning*. Dessa tre ord har blivit viktiga hållpunkter för mig i hur jag ser på lärande, något som jag återkommer till längre fram i texten.

Först inleder jag med att närmare undersöka min och förskolebarnens gemensamma vistelse i ett musikens språkliga rum och tar hjälp av begrepp från utvecklingspedagogik och fenomenologi. Med detta som klangbotten söker jag vidare i ett hermeneutiskt landskap efter ord för att beskriva hur lärande sker, kunskap gestaltas och vad det innebär för min egen roll som lärare.

Musik i förskolan

Vad var det som hände i improvisationssessionen ovan? Det här var första gången jag gav barnen tillfälle att improvisera helt fritt utan andra ramar än ett begränsat instrumentarium och en (outtalad) tidsbegränsning. Nu fick tillfället avgöra när bandspelaren slogs av men annars hade jag ändå brutit efter några minuter. Jag kände igen flera av de musikens verktyg och byggstenar som vi arbetat med under flera års tid. Vi hade ackompanjerat oss själva på trumma i enkla arrangemang liknande det som Lotta använde sig av, men inte exakt i den rytmiska kombinationen. Vi hade spelat och sjungit i dialogform på alla möjliga sätt, dock aldrig med maracas och dragflöjt. Och vi hade ofta, nästan varje uppvärmning, spelat tremolo med gemensamt avslut. Det hade aldrig varit kopplat till någon idé om ett stup, däremot hade stupet som bild funnits med i en glissandoövning för rösten som vi använde oss av ibland.

Nästa gång vi träffades, en vecka senare, satte vi oss ned och lyssnade på resultatet av ovanstående improvisationssession. Och vi pratade om vad vi hörde. Jag minns inte exakt hur samtalet förlöpte men barnen kom i alla fall fram till att det handlade om två flickor som var ute och red i skogen, på natten. Och Malcolm påpekade att hans triangel inte hördes. Vi resonerade om vad man kunde göra åt det och någon föreslog att kanske kunde triangeln få börja spela helt ensam och på så sätt inte överröstas av de andra instrumenten. Så småningom hade vi hittat en form för hur vi skulle kunna återskapa improvisationen med några små förändringar och en gemensam berättelse i bakhuvudet. Jag spelade in igen. I den nya versionen fick Malcolm inleda med ett

solo på triangel som fick gestalta stjärnorna i natten. Så dundrade flickorna fram på sina hästar och sjöng starkt ”för att de inte skulle vara rädda” och Amir och Edvin var skogen med sus, rassel och ugglor i dragflöjten. Och så slutade det som förra gången, Malcolm gav signal: Ett stup! och alla spelade tremolo på vad de hade i händerna i stegrande ljudstyrka till ett gemensamt avslag.

Den här versionen blev lite kortare och kanske inte riktigt lika spännande som den första improvisationen för mig som lyssnade. Men barnen visade att de hade förståelse för både form och innehåll, helhet och delar. Framför allt spelade de denna gång som en grupp på fem, inte i små grupper parallellt. Och att de kände sig nöjda och stolta över vad de åstadkommit förstår jag av att de ville spela upp sin improvisationskomposition för de yngre barnen på avdelningen, vilket de också gjorde och fick rungande applåder för. Om stupet innebar att berättelsen slutade lyckligt eller i katastrof framgick aldrig, bara att det var härligt att rusa fram, flyga eller falla, i ett tremolo.

I den nu gällande läroplanen för förskolan kan man under rubriken *Förskolans uppdrag* läsa följande:

> Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.[1]

Det sägs alltså att ovanstående uttrycksformer ska utgöra både innehåll och metod. Det är lite vagt vad som menas. Som rytmiklärare vill jag hävda att rytmik är just en metod och ingen specifik uttrycksform. Jag tolkar det så att innehåll handlar om, i mitt fall, musiken som kunskapsområde. Metod blir då att använda musiken som ett verktyg för att uppnå ”utveckling och lärande” på andra områden. Aktiviteten ovan är ett exempel på hur vi

[1] *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98, ny rev. utg. (Stockholm: Skolverket, 2010), s. 7.

arbetade med musikens uttryck som självständigt innehåll, mål för lärande och utveckling. Min uppgift i förskolan var just att ansvara för musiken som lärandeinnehåll. Men visst arbetade vi också med musiken som metod (eller medel), bland annat i temaarbeten eller i aktiviteter som till exempel skulle främja samhörighet och gruppkänsla. Mina musikpass vars huvudsyfte var att utveckla kunskaper i och om musik som uttrycksform gav också andra effekter, som utveckling av samarbetsförmåga, kropps- och jaguppfattning, koordination, förståelse för symbolspråk med mera. Att musiken även stimulerade den verbala språkutvecklingen visade sig ofta.

Katarina Dahlbäck undersöker förhållandet mellan musikalisk och verbalspråklig utveckling i en aktionsforskningsstudie som bygger på ett samverkansprojekt mellan skolämnena svenska och musik i årskurs ett i grundskolan.[2] Hon påpekar hur svenska vanligtvis betraktas som ett teoretiskt ämne och musik som ett praktiskt-estetiskt ämne trots att båda ämnena omfattar såväl hantverksmässiga, estetiska som teoretiska dimensioner. Enligt Dahlbäck hjälper det verbala språket barnets musikaliska utveckling genom att tydliggöra, förklara och medvetandegöra musikaliska element samt att ge begrepp för och möjligheter att beskriva till exempel musikaliska komponenter och estetiska upplevelser. Och om man vänder på perspektivet kan musiken tydliggöra och uppmärksamma aspekter som betoning, klang, rytm och lyssnande i det verbala språket, musikalisk form och samspel kan ge fördjupade estetiska upplevelser och sånger och ramsor kan hjälpa till att repetera och befästa verbalspråkliga förmågor.[3]

Kanske uppstod de allra viktigaste stunderna i mina musikpass med förskolebarnen när gränserna mellan innehåll och metod suddades ut, när musiken blev barnens egen erövrade metod att undersöka vad de själva ville. Så hände till exempel i

---

[2] Katharina Dahlbäck, *Musik och språk i samverkan* (Göteborg: Art Monitor, 2011), s. 117ff.
[3] Dahlbäck, *Musik och språk i samverkan*, s. 127f.

en grupp med de allra yngsta på förskolan. Den här gruppen bestod av cirka femton barn i åldrarna ett till två och ett halvt år som kom med sin avdelningspersonal, tre vuxna, till mig. Vi sjöng, gjorde rörelseramsor, dansade och spelade på trummor och andra mindre slagverksinstrument. Ett populärt instrument bland barnen var bjällerbollen (egentligen en plastboll med en bjällra i, tillverkad för katter). Med varsin bjällerboll i handen ackompanjerade vi oss själva till många olika sånger. Till slut tröt mitt låtmaterial på bjällerfronten och jag plockade fram en liten sång som jag kanske inte var så särskilt förtjust i själv. Detta stred lite grann mot mina principer men genom att bearbeta sången så att den blev dynamiskt intressant med moment som växlade mellan intensivt spel och tvärtyst tänkte jag att den kunde fungera. Vi sjöng *Mössens sång* med pipiga röster och bjällran beredd till skak när vi kom till tippetippdelen:

> Ge din katt en bjällra så att man kan höra när den kommer.
>
> Katter borde höras så att man kan springa därifrån.
>
> Tippe-tippe tippe-tippe tippe-tippe tipp! – Tippe-tippe tippe-tippe tippe-tippe tipp![4]

Andra eller tredje gången vi träffades den terminen och sjöng sången utropade Sonja: Räven! Jag svarade att ”visst kan vi spela och sjunga *Här kommer räven* sen när det är dags för trumspel” (vi hade en sång om en räv med i vår trumrepertoar). Men hon fortsatte: Räven, bjällra! Till slut förstod jag, så klart vi skulle ge räven en bjällra, man vill ju gärna höra när den filuren är på intågande också. Så blev det, och allt eftersom terminen förlöpte blev det här den nästan viktigaste sången för barnen – en besvärjelsesång med fler och fler verser om vargar, spöken, lejon, dinosaurier, krokodiler och andra läskiga varelser. Den sång som jag lite motvilligt tagit med för att träna detta att spela och inte spela

[4] Sången finns bland annat i sångsamlingen *Gunga lite grann* av Jujja och Tomas Wieslander (Stockholm: Natur och Kultur, 1993). Här presenterar jag den i en något bearbetad version så som vi gjorde den.

– i ett försök att arrangera en spännande växling mellan bjällerrassel och paus – blev för barnen ett verktyg att berätta om olika djur och andra figurer som de tyckte var otäcka eller kanske ibland på något sätt lite härligt skrämmande.

Utvecklingspedagogik

Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson har utarbetat en teoretisk grund för pedagogiskt arbete i förskolan som de kallar utvecklingspedagogik.[5] Här spelar lärares sätt att agera en central roll och lärandets objekt blir lika viktigt som på vilket sätt barn lär sig. I boken *Konsten att lära barn estetik* läser jag om hur denna modell tillämpas i en studie om barns estetiska lärande. Utvecklingspedagogikens centrala begrepp, erfarande, metasamtal, riktadhet, lärandets objekt, urskiljning och variation, hjälper mig att formulera mig om min praktik.[6]

Erfarande: författarna skiljer på erfarenhet och erfarande, där erfarenheten består i själva handlingen, till exempel att spela en viss rytm på trumma, och erfarandet är vad man ”tar med sig”. Det barnet ”tar med sig” är en kunskap eller medvetenhet om något som också innebär en förändring, något har lagts till, till barnets sätt att erfara världen. Lotta i femårsgruppen hade ”tagit med sig” möjligheten att understryka sin sångimprovisation med hjälp av trumspel och handklapp i ett rytmiskt mönster.

Metasamtal: ett samtal där läraren framför allt fokuserar på barnets tänkande och lärande, hur och varför barnet tänker som det gör. Lärarens förmåga att ta barnets perspektiv är också förutsättningen för att hon eller han ska förstå barnets meningsska-

---

[5] Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, professorer vid Göteborgs universitet respektive Högskolan Väst, presenterar utvecklingspedagogiken som teoretisk grund och hur denna teori har arbetats fram i sin bok *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori* (Stockholm: Liber, 2003).

[6] Ingrid Pramling Samuelsson m.fl., *Konsten att lära barn estetik – en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans* (Stockholm: Norstedts, 2008), s. 56-62.

pande. I det mycket ordknappa ”metasamtalet” mellan mig och de yngsta barnen på förskolan lärde de *mig* något nytt om *Mössens sång,* som jag tidigare inte värderat särskilt högt. Här handlar det om språkutveckling i dubbel bemärkelse, att utveckla barnets förståelse av musiken som uttrycksform och förmågan att sätta ord på sina tankar.

Riktadhet: läraren kan på olika sätt rikta barnets uppmärksamhet mot något som han eller hon vill att det ska utveckla en kompetens eller förståelse för. I bjällerbollexemplet var min idé att rikta uppmärksamheten mot ”att spela och inte spela” inte det som fångade barnen. Sonja, och senare även de andra barnen, riktade i stället min uppmärksamhet mot sångtextens möjlighet att väva in andra varelser som vi är rädda för i sången. Jag vill inte dra för stora växlar på detta men kanske förde vi ett metasamtal på musikspråk där mitt enkla arrangemang ”laddade” sången så att barnen blev uppmärksamma på och kunde identifiera sig med mössens rädsla för katten.

Lärandets objekt: här handlar det om den färdighet, förmåga eller förståelse som man vill att barnet ska utveckla. Lärarens uppgift är att skapa förutsättningar för att identifiera detta objekt, både vad som ska läras, hur detta lärande ska gå till och på vilket sätt barnets förvärvade kunskaper kan visa sig i nya aktiviteter.

Urskiljning och variation: för att kunna urskilja ett lärandets objekt kan det vara nödvändigt att variera detta specifika. Om jag vill att barnet ska erfara ljudstyrka (och även kunna benämna den som stark, svag eller någonting mittemellan) kan vi variera ljudstyrkan i ett och samma stycke musik. Vi spelar ett tremolo på trumman (varannan hand så snabbt vi kan, som en trumvirvel) först i något slags medelstyrka, sedan mycket starkt och kraftfullt och slutligen riktigt svagt. Det sistnämnda är en utmaning och inte helt lätt, att spela så snabbt vi kan och så svagt vi kan samtidigt. Här blir det tydligt att snabbt och starkt inte hör ihop och ljudstyrka framstår som just ljudstyrka. Det musikalis-

ka verktyget ljudstyrka synliggörs och återigen kan man tala om språkutveckling i såväl musikalisk som verbal mening.

Det mest grundläggande sättet att visa på variation är att arbeta med tydliga kontraster. I båda mina förskolegrupper syntes exempel på den kanske mest fundamentala kontrasten i byggandet av musik, organiserandet av ljud och tystnad, att det låter och att det är tyst: tremolot inför stupet som slutar i ett avslag och tystnad och växlingen mellan ”tippetapp-skak” på bjällerbollarna och tystnad. Detta att rikta uppmärksamheten mot en väldigt viktig ingrediens i musiken, nämligen tystnaden, är något som redan ett spädbarn kan ta till sig, ett slags ”musikens tittut”.

Detta utvecklingspedagogiska förhållningssätt kräver att läraren har tillräckliga kunskaper inom det kunskapsområde som behandlas för att kunna välja adekvata objekt för lärandet och verktyg att rikta uppmärksamheten mot dessa. Jag tror att dessa kunskaper också är viktiga för att lättare kunna fånga upp barnens tankar om sitt erfarande och sina upptäckter i ett metasamtal. Om dessa metasamtal ska vara fruktbara (vare sig de sker enligt den utvecklingspedagogiska modellen eller i min mer fria tolkning att de också kan ske i musicerandet, med musiken som främsta ”språkliga” uttryck) kräver det att även läraren har goda ämneskunskaper, ett utforskande förhållningssätt och är öppen för att lära nytt om det kunskapsinnehåll som behandlas.

Mening – en fenomenologisk blick

Genom Fredrik Svenaeus tolkning tar jag hjälp av Martin Heideggers begrepp för att se på förskolebarnens kunskap och lärande med en fenomenologisk blick. Utgångspunkten i fenomenologin är studiet av meningsfyllda processer och där lägger Heidegger stor vikt vid kroppslighet, språklighet och även känsla. Svenaeus menar att Heideggers ”vara-i-världen” innebär att göra världen till sin egen och känna sig hemmastadd i den, och

att livets sträckning mellan liv och död därför är ”ett oavbrutet projekt meningsvardande med världen som fond.”[7]

Precis som det oavbrutet pågående livsprojektet handlar om att skapa mening menar jag att varje lärprocess i sig är ett meningsskapande projekt. Om ny kunskap ska förvärvas måste den vara meningsfylld för den lärande människan. Inte så att det meningsfyllda alltid måste kunna formuleras i ord, men det kan artikuleras. Och om en ny erfarenhet kan länkas till den förståelse jag har av världen har mitt vara-i-världen förändrats och därmed också min förståelse av världen och mig själv. Kanske skulle jag i stället för erfarenhet använda mig av utvecklingspedagogikens begrepp *erfarande* även här. Erfarande är kanske just en meningsfylld erfarenhet och inte bara en upplevelse som inte leder vidare till reflektion eller bearbetning.

De yngsta barnen i förskolan lät sig inte hindras av mina pedagogiska intentioner utan skapade ett eget meningssammanhang för sången om katten och bjällran. Trygga och i förvissning om att det var högst tillåtet lyckades de genom sitt sätt att behandla sången ”ta med sig” något som lades till deras sätt att erfara världen.

Jag tänker också på femåringarna, de gjorde flera nya erfarenheter i processen fram till uppspelet för de yngre kamraterna på avdelningen. Den erfarenhet jag ser som allra viktigast är just erfarandet av att de hade tillgång till flera grundläggande verktyg för att på egen hand kunna uttrycka sig med musik och att de sedan i grupp kunde skapa något tillsammans som också uppskattades av andra. En skjuts framåt, inte bara för självförståelsen utan också för självförtroendet i kroppslighet, språklighet och känsla.

Femåringarna hade i sin kropp erfarit tryggheten i att behärska hantverket, att spela på diverse don – musikinstrument.[8] Kroppen

---

[7] Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening. Det medicinska mötets fenomenologi och hermeneutik* (Stockholm: Natur och Kultur, 2003), s. 69.

[8] ”Världen är ett meningsmönster av don, det vill säga ting som används i aktiviteter ur vilka människors liv framträder som projekt fyllda av mening”. Svenaeus, *Sjukdomens mening*, s. 68f.

blir här både det jag, det vara-i-världen, som erfar och ett don i sig (till exempel händer, öron och ögon som redskap både för att uppfatta och påverka eller bearbeta tillvaron). Kroppen, musikinstrumenten och de imaginära verktyg som barnen successivt lärt sig använda i tidigare musikpass med mig (såsom dynamik, växelspel och rytmisk periodicitet) utgör tillsammans de don som bildar det meningsmönster de förhåller sig till när de genomför improvisationsuppgiften.

Språket femåringarna använde i sin redovisning är framför allt ”musikens språk”. Att det fungerade så bra beror i hög grad på deras gemensamma bakgrundsförståelse av språket. Barnen hade spelat med mig i flera år och på så sätt byggt upp en gemensam vokabulär; ibland en ”ordlös vokabulär” genom ett upprepat erfarande av ”meningsfyllda fenomen” i musikalisk form och ibland hade dessa fenomen även en talets språkdräkt.

Det musikaliska språket blir ett slags artikulerad form av meningsskapande hos femåringarna. Men om de inte haft tillgång till mig som musiklärare, om de sällan eller aldrig fått vistas i musikaliska sammanhang eller inte blivit introducerade till eget musicerande på ett inbjudande och intresseväckande sätt, eller om ett barn i denna lilla grupp inte alls haft så gott musikaliskt eller socialt självförtroende?

Heidegger talar om att vår förståelse, som visar sig i handlingar av olika slag (musicerande, talande, dansande, läsande), är *stämd*. Den mening vi ger vår förståelse i ett specifikt handlande är känslomässigt bestämd. Ett barns ovana, inte alltid oförmåga, och brist på självförtroende, när det gäller musikimprovisation i det här fallet, *stämmer* dess förståelse av vem det är och vilka förväntningar andra och barnet själv har på sig. Det begränsar dess möjlighet att fullt ut delta i musicerandet och att använda sig av sin egen fulla potential. Barnet känner sig *hemlöst* när de ger sig in på ett område det inte behärskar.

Heideggers begrepp *hemlöshet* blottlägger människans förståelse av sitt eget livs ändlighet. Men om jag då vågar ”sätta mitt liv på spel” och katastrofen inte inträffar, törs jag kanske prova igen,

och igen. Och så småningom har jag trampat upp en stig som leder hem.

Det är min uppgift som lärare att om möjligt föra in faktorer i processen som kan förändra ett negativt stämningsläge. Hur skapar jag trygghet och hur väcker jag intresse och nyfikenhet inför en frågeställning eller en uppgift? Vad behöver jag som lärare kunna för att på bästa sätt lotsa mina elever genom lärande- och skapandeprocesser? Hur skapar jag förväntan och om inte ett lustfyllt, så åtminstone meningsfullt arbetsklimat?

Dialog

Tidigare bröt jag ned ”livsprojektet” till lärandeprocessen som meningsskapande projekt. Nu vill jag bryta ned lärandeprocessen till ett stort antal små processer, där varje fråga vi ställer, varje ställningstagande vi gör är en gestaltning i sig, som kan upplevas både av oss själva och av de vi kommunicerar med. För att denna upplevelse i sin tur inte ska bli en förstelnad erfarenhet måste den ”sättas i rörelse”, omvandlas till ett *erfarande* genom frågor, ett kritiskt förhållningssätt och nya utmaningar. Så bearbetas upplevelsen och en ny fråga eller ett ställningstagande gestaltas… (en tanke, en idé eller en känsla placeras utanför mig själv) som upplevs… bearbetas… och så vidare… en spiralrörelse i det lilla – ett samtal. I en större process – till exempel ett konstnärligt arbete, från upplevelsen som gav fröet, idén eller frågeställningen som bearbetas till en konstnärlig gestaltning som kanske i sin tur bidrar till att någon ställer sig frågor som bearbetas.

När Hans-Georg Gadamer gör en bestämning av skillnaden mellan den klassiska hermeneutiken och den filosofiska framhåller han ”att en filosofisk hermeneutik är mera intresserad av frågorna än av svaren. Eller bättre, att den tolkar utsagor som svar på frågor det gäller att förstå. Men det är inte nog med det.

Med vad börjar egentligen våra ansträngningar att förstå?"[9] Och han visar på släktskapet mellan hermeneutiken och den praktiska filosofin:

> Först och främst att förståelse precis som handling alltid är ett vågspel och aldrig tillåter någon enkel användning av ett allmänt regelkunnande för förståelsen av givna utsagor och texter. Det betyder också att förståelse, när den lyckas, innebär en upptäckt som kommer att ingå som en ny del i den helhet som utgörs av vår egen andliga erfarenhet. Förståelse är ett äventyr och är farlig som varje äventyr.[10]

Men ibland kanske vi inte vill veta – inga vågspel, inget äventyr.

Vad gör jag med elever som inte har några frågor, eller ens kan formulera dem för sig själva? "För att uppnå kunskap måste man vilja lära sig vara en person som vill veta. Det är som sådan man lyssnar, observerar, ställer frågor och så vidare. Endast den som *vill* veta kan få veta."[11] Så skriver Bengt Molander när han talar om den "sokratiska" dialogen. Och jag tänker att det kanske inte bara handlar om att vilja utan också om att våga. Tänk om svaret på mitt sökande efter kunskap är att jag är misslyckad. Eller om jag inte vill ha den nya kunskapen för att jag anar att den också innebär ett ansvar eller ställer krav som jag inte är beredd att axla.

I dialogen med Theaitetos låter Platon Sokrates beskriva sig själv som barnmorska, den som förlöser kunskapen som redan finns i hans elev.[12] Kanske är det snarare så att han med *hjälp* av sin elev förlöser *frågorna* (om man talar med Gadamer)? Är det en väg till *att lära sig vilja veta*, att bli inbjuden till ett gemensamt utforskande, där både lärare och elev har någonting nytt att lära? Handlar det om ett av människans grundläggande behov av

---

[9] Hans-Georg Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*, övers. Thomas Olsson (Göteborg: Daidalos, 1989), s. 75.

[10] Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*, s. 78.

[11] Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Göteborg: Daidalos, 1996), s. 86.

[12] Platon, *Skrifter*, bok 4, övers. Jan Stolpe (Stockholm: Atlantis, 2006), s. 145.

gemenskap? Jag finns och har ett värde därför att jag blir sedd och lyssnad på, men också för att jag bejakar den som ser mig.

Men all dialog sker inte verbalt. Konstnärliga uttrycksformer tjänar samma syfte, att utforska, att kommunicera och att existera. Och det är inget som är förbehållet bara konstnärerna. Barn använder bild, musik, poesi, drama och dans i sina lekar och både i leken och i konsten ställs frågor, från stora existentiella frågor till små undringar. Upplevelser, förhoppningar och farhågor bearbetas och prövas. Det handlar alltså om att gestalta frågan – att leka den.

Förskolebarnens musikaliska gestaltning, improvisationsstycket, blev också något att tala om i sig. I våra samtal uppstod nya frågeställningar. Hur känns det att vara ute och rida i skogen mitt i natten? Hur kan vi balansera ljudstyrkan mellan olika instrumentgrupper? Hur låter stjärnor? Även här kan vi se hur det musikaliska språket kan stimuleras till utveckling av det verbala och tvärtom.

Estetiska lärprocesser och yttrandefrihet

I inledningen presenterade jag mig som språklärare i musik. Det är aningen förenklat och ibland förvillande att kalla estetiska uttrycksformer för språk, men det ger mig en ingång till att fundera över estetiskt lärande. Det är alla barns demokratiska rättighet att få möjlighet att utveckla redskap som de kan använda för att uttrycka sig, sin identitet, sina erfarenheter, ståndpunkter och frågeställningar. I sammanhang där jag behöver försvara min ståndpunkt att alla barn från förskoleåldern och uppåt har rätt att möta professionella pedagoger inom de estetiska områdena brukar jag luta mig mot FN:s barnkonvention och då särskilt artiklarna 13 och 31.[13] Den första handlar om barns yttrandefrihet och där står att denna rätt till yttrandefrihet ”innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och spri-

[13] FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN:s generalförsamling 1989 kan läsas i sin helhet på http://unicef.se/barnkonventionen (2013-01-03).

da information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer". Att kunna välja innebär också att veta vilka uttrycksmöjligheter som står till buds att välja mellan och att kunna använda sig av dem. Artikel 31 handlar bland annat om barns rätt att delta i det kulturella och konstnärliga livet. Det bästa sättet att lära sig ett språk är att vistas i det, att befinna sig i sammanhang där språket används på ett rikt och mångfacetterat sätt. Men "det krävs träning och färdighet för att titta på konst, teater, film och lyssna på musik", understryker Madeleine Hjort i sin bok *Konstens betydelse* där hon diskuterar hur konstarter som egna kunskapsområden kan kopplas till samtid, historia, samhällsutveckling, vetenskap och hur de kan vara den enskildes röst i en öppen demokrati.[14]

Genom olika estetiska och konstnärliga uttrycksformer, språk i vid bemärkelse, tillägnar vi oss verktyg och nycklar för att tolka och förstå vår omvärld. Verktygen hjälper oss också att kritiskt kunna granska den medievärld som översköljer oss. Det är inte bara genom konsten vi möter estetiska uttrycksformer – information, reklam och propaganda är idag multimediala företeelser som sinnrikt använder kunskaper om estetiska och konstnärliga uttrycksmöjligheter för att övertyga oss. Att då ha tillgång till konstnärliga kunskapsområden hjälper oss, inte bara att förstå det som kommuniceras, utan också *hur* det görs, det hjälper oss att inte bli lättmanipulerade medborgare.

Räcker det då att använda sig av till exempel ett musikens, dansens eller poesins språk eller besöka en teaterföreställning eller en konstinstallation för att tala om estetiska lärprocesser? Kan man hävda att man arbetar med estetiska lärprocesser bara för att estetisk verksamhet förekommer på skolan? "Vi läser om svampar på naturkunskapen och sjunger *Herr Kantarell* på musiken." – På vilket sätt ökar det mina kunskaper om svampar? Kanske kan sångens text lära mig något om svampar, men inte

[14] Madeleine Hjort, *Konstens betydelse. Om konstarterna och litteraturen i skola och samhälle* (Stockholm: Carlssons, 2011), s. 79.

per automatik. Risken finns att det i stället kommer att handla om stereotypa könsroller. Att på musiken tillsammans komponera och framföra ett stycke som gestaltar svamparnas mycel är något helt annat. Här skulle kunskaper om svamp eventuellt kunna berika mitt musikaliska formspråk, och arbetet med den musikaliska gestaltningen vidga min förståelse om svampars vegetativa nätverk.

”Att lära sig spela ett instrument är väl ändå en estetisk lärprocess?” Tyvärr inte alltid vill jag hävda och minns min pianolärarinna som på intet sätt var intresserad av vad jag ville uttrycka eller hur. Här handlade det enbart om att spela efter noterna, reproducera, utan att föra någon dialog om tolkning och uttryck. Tänk så mycket intressantare det kan bli att spela även en nybörjarlåt som *Till Paris* om man får göra det med många varierade uttryck, kontrastrikt och i olika register på pianot. Det senare förhållningssättet lämnar också fältet fritt för eleven att själv utforska och utveckla sina uttrycksmöjligheter. Vem vet vilken Parisresa den här eleven vill berätta om. Eller kanske leder utforskandet fram till en helt annan ”berättelse”.

Ryms aktiviteter som elevers eget musikaliska gestaltande och en rörelseramsa om de fyra räknesätten i matematik inom samma begrepp? Går det att komma överens om en gemensam tolkning av vad estetiska lärprocesser innebär? Är det ens nödvändigt?

Estetiska lärprocesser har blivit alltmer vedertaget som begrepp under 2000-talet för att benämna lärande med någon form av estetisk dimension. Det är dock problematiskt, vilket Annika Falthin belyser i sin licentiatuppsats där hon presenterar hur begreppet används i styrdokument, rapporter och vetenskapliga texter.[15] Hon menar att det estetiskas betydelse för lärandet tydligt lyfts men att begreppet också antyder att det finns lärprocesser utan estetiska dimensioner. Estetiska lärprocesser definieras alltså på olika sätt, men Falthin visar att det som är gemensamt för många användare av begreppet är en mer komplex syn på

[15] Annika Falthin, *Musik som nav i skolredovisningar* (Stockholm: KMH förlaget, 2011), s. 33ff.

kunskap än vad som ofta gör sig gällande i den allmänpolitiska debatten.

I ett försök att definiera vad jag menar med estetiska lärprocesser använder jag mig åter av rörelsen mellan *upplevelse, bearbetning* och *gestaltning*. Jag tänker mig att man använder sig av konstnärliga eller estetiska uttryck som en ingång till någon av dessa tre för att sätta lärande i rörelse. Konstnärliga och estetiska *uttryck* – för att ge *upplevelser*, som ger impulser, nya perspektiv och väcker frågor. Konstnärliga och estetiska *metoder* – för att ge *verktyg* att *bearbeta* och pröva erfarenheter och kunskaper. Konstnärligt och estetiskt *gestaltande* – för att ge ett rikt språkligt register till att *kommunicera* kunskaper, erfarenheter, frågor och ställningstaganden.[16]

Mitt försök till förklaring är verkligen inte heltäckande, bland annat för att jag här inte ger mig in på att definiera begrepp som *estetisk* och *konst*. När jag dessutom hävdar att tillgång till *kunskaper* om hur dessa uttryck används är en *demokratisk* rättighet har jag på ett par meningar lyckats använda inte mindre än fyra i grunden omstridda begrepp. Allan Janik tar i en essä upp denna idé av W. B. Gallie om hur man kan se på begrepp där definitionen i princip alltid skapar meningsmotsättningar.[17] I korthet skulle man kunna säga att det i grunden omstridda begreppet är värderande, sammansatt och har en öppen struktur, det är ett kännetecken på det politiska och dess meningsmotståndare har åtminstone några gemensamma auktoriteter.

Att benämna och definiera ett utbildningsområde som jag värnar högt med dessa i grunden omstridda begrepp kan verka vanskligt. Men genom att erkänna ett begrepp som i grunden omstritt öppnas ändå möjligheten till dialog. Samtalet om hur vi på bästa sätt kan skapa rum för barns och ungas lärande och

---

[16] Anna-Carin Ahl, Annika Falthin & Maria Nordlöw, *I rummet mellan lek och konst* (Stockholm: SMI, 2007), s. 57.

[17] Allan Janik, *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori* (Stockholm: Carlssons, 1991), s. 28ff.

utveckling hålls vid liv. Vi låter begreppet vara i rörelse, söker vidare och fortsätter att ställa frågor.

Lekens och utforskandets rum

Hur skapar jag ett rum där frågor kan ställas, antaganden prövas, idéer genomföras och självförtroenden växa? Jag tycker mig ha hittat några viktiga faktorer. Att ge tid och plats för *utforskande*, till exempel i leken eller i ett sökande, improviserande, bearbetande eller skapande genom estetiska uttrycksformer. Det blir nästan som något slags grundforskning där frågor och svar dyker upp om vartannat även om vi inte alltid är så säkra på vad vi letar efter. Att tillhandahålla verktyg (don) för eget skapande, *gestaltande*, som gör det möjligt att placera idéer, tankebyggen och frågor utanför oss själva så att vi lättare kan få syn på dem och tala om dem. Vidare att rummet också är ett socialt rum med plats för *gemensamma upplevelser* som öppnar för samtal. Jag tänker att dialogen, sprungen ur möten mellan människor som alla i sin unicitet bidrar med sitt perspektiv på världen, är en förutsättning för att vi ska lära oss att reflektera, tänka kritiskt och även föra en inre dialog. Den gemensamma upplevelsen stärker också vår förmåga att kvarhålla erfarenheten, fästa den i minnet. Slutligen, *risktagandet,* både mitt eget som lärare, att jag har tillit till att något meningsfullt kan uppstå utanför min kontroll, och mina elevers risktagande i det att de kan utmanas men ändå känna sig trygga, att det sällan är livsfarligt att misslyckas. Risktagandet gömmer sig också i själva gestaltandet, jag ger mig ut, prövar eller frågar något, blottar halsen. Jag riskerar att få mothugg eller kanske ännu värre, att inte får någon respons alls. Som lärare kan jag se varje utformning av ett lektionstillfälle, varje föreläsning eller presentation av ett kunskapsområde som en gestaltning. Om det ska bli någon kvalitet i min undervisning måste elementet av risktagande finnas med varje gång: ett slags utforskande och skapande förhållningssätt – jag undersöker i stunden hur just den här unika situationen ska bli så bra som

möjligt. Kanske innebär det att jag måste ta sats och hoppa över stupet ackompanjerad av ett härligt tremolo.

Att befolka sina inre rum

Petra Werner

En vårkväll 2012 hölls en debatt på ABF i arrangemang av Stockholms socialdemokratiska skolförening, där de medverkande var Mikael Damberg, socialdemokratisk talesperson i skolfrågor, och idéhistorikern Sven-Eric Liedman, som då precis hade givit ut Hets. En bok om skolan.[1] Politikern talade om det faktum att ett stort antal elever lämnar den svenska grundskolan utan gymnasiebehörighet, och att detta till varje pris måste åtgärdas – och det var brått. Huvudsaken var att få jobb efter skolan, menade han. Liedman å andra sidan talade i ordalag som var betydligt mer övergripande. Han menade att det viktiga var att öppna för en tillgång till kreativitet, så att eleverna skulle få syn på det icke självklara, och detta betonade han flera gånger. Politikern tog upp tråden först efter flera replikskiften och medgav till sist att det kunde vara trevligt med lite kreativitet också, men att det viktiga var målet, det vill säga gymnasiebetyg och anställning. De båda talarna höll en artig men distanserad ton mot varandra, och det var en ganska uppenbar diskrepans mellan deras förhållningssätt – kanske en liten bild av de vattentäta skott som tycks råda mellan olika läger i debatten om skola och utbildning. Å ena sidan handlar det om resultatorientering och ständiga nya direktiv och å andra sidan handlar det om en önskan att hitta det bästa sättet att utbilda morgondagens samhällsmedborgare, och – inte minst – vad de egentligen bör eller behöver lära sig.

[1] Sven-Eric Liedman, *Hets! En bok om skolan* (Stockholm: Bonniers, 2011).

Jag nämner debatten inledningsvis i denna text för att den berör en viktig kärnpunkt i diskussionen om estetiska lärprocesser, nämligen synen på den estetiska dimensionen i tillvaron i stort. I begreppet estetiska lärprocesser finns en motsägelse som rör frågan om hur vi ser på betydelsen av estetiska uttryck och värden. Bengt Molander menar att styrdokument och läroplan uttrycker en önskan om att närma sig estetiska lärprocesser men utan att egentligen ha klart för sig vad man menar med det; snarare sätts begreppet estetik som en sorts motsats till kunskap.[2] Men i stället för att slentrianmässigt betrakta den estetiska dimensionen som en underlättande inramning för inlärningsprocessen, föreslår Molander ett kunskapsteoretiskt perspektiv och diskuterar kunskap i form av handling och uppmärksamhet, ett synsätt han menar kan öppna för en mer allmän förståelse av begreppet estetiska lärprocesser. Jag återkommer till det längre fram.

Med denna utgångspunkt i kombination med min egen konstnärliga identitet vill jag laborera med begreppet estetiska lärprocesser mot bakgrund av teori och praktik från några olika yrkessammanhang.[3] Syftet är att försöka förtydliga begreppets olika delar, fördjupa förståelsen av dem, och dessutom få en belysning av vad en estetisk process kan innebära ur ett psykologiskt perspektiv. Efter att ha dissekerat begreppet hoppas jag slutligen kunna sammanfoga delarna och visa att själva huvudpoängen med begreppet är att sträva efter ett helhetsperspektiv.

Estetik kontra pedagogik

Estetiska lärprocesser kan handla om att lära sig själva gestaltandet, att lära sig genom det gestaltande arbetet eller att lära sig

[2] Bengt Molander, ”Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 232.

[3] Min bakgrund består av många års verksamhet inom bildkonst och måleri, skiftande musiksammanhang inklusive musikterapi och dessutom teater- och filmsammanhang.

om det gestaltande arbetet och dessutom om hur detta går till, alltså det processbetonade.[4] Att beakta den estetiska dimensionen i en pedagogisk situation är samtidigt något delvis annorlunda än att diskutera en pedagogisk situation ur en estetisk synvinkel. Det berör balansgången mellan att med ett pedagogiskt mål använda sig av estetiska medel, och att använda sig av pedagogiska resurser med målet att lära sig ett estetiskt gestaltande. Att arbeta estetiskt gestaltande kan belastas av varje målinriktning. Det finns ett moment av oberörbarhet i det estetiska gestaltandet, som invaderas och omintetgörs av att ha ett uttalat syfte.

Resonemanget må uppfattas som något romantiserat men jag vågar ändå påstå att de flesta som någonsin befattat sig med konstnärlig verksamhet känner igen sig. Under arbetet med en målning infinner sig regelbundet en sorts vägskäl där man lämnar det hantverksmässiga medvetandet till förmån för det mer slumpmässiga, och i en musikalisk improvisation är gedigna förkunskaper visserligen en grundförutsättning, men lika viktig är förmågan att när som helst lämna dem och använda instrumenten på ett oförutsägbart sätt. Den här typen av processer är helt beroende av frihet från uttalade syften eftersom poängen just är att ta sig till en plats dit man inte visste att man ville komma. Man hänvisas således, när man ska befatta sig med estetiska lärprocesser, till en balansgång mellan praktiskt målinriktat pedagogiskt arbete å ena sidan och en öppenhet för individens eget befolkande av sina inre rum å den andra.

Min personliga reflektion beträffande det allmänna utrymmet för den estetiska dimensionen inom exempelvis svensk skola är att det, oaktat alla satsningar på konstnärlig verksamhet på förskolenivå sedan åtskilliga år, är väldigt långt mellan tanke och handling. Det är förmodligen inte heller alldeles lätt för en entusiast att vinna gehör för en integrering av estetiska uttrycksmedel på sin arbetsplats, då det lätt kan uppfattas just som ovanstående

[4] Fredrik Lindstrand, ”Det tolkande – och det tolkade – uttrycket”, i Lindstrand & Selander (red.), *Estetiska lärprocesser*, s. 153.

politiker gav uttryck för: något som kanske är trevligt men inte nödvändigt och i värsta fall påklistrat, vilket återigen för tankarna till Molanders ovan nämnda misstanke. Begreppet estetiska lärprocesser berör, kan vi konstatera, såväl ämnet estetik som begreppet kunskap, men även förhållandet till konstnärliga upplevelser och därmed symboliseringsprocesser.

Estetisk fostran – en kort historisk tillbakablick

Begreppet estetiska lärprocesser har ett naturligt pedagogiskt ursprung, och det ligger nära till hands att tänka sig att det bottnar i tanken om en estetisk fostran. Att ett barn föds med hundra språk men berövas nittionio är ett välkänt citat ur en dikt.[5] Långt innan den dikten skrevs diskuterade Friedrich von Schiller nödvändigheten av ett konstnärligt skapande för att upphäva skillnaden mellan sinnevärld och idévärld.[6] I Sverige hör Ellen Key till de mest kända reformpedagogerna, och hon lyfte fram den estetiska dimensionen som en viktig del av den mänskliga tillvaron.[7] Ett flertal konstpedagogiska rörelser har varit framgångsrika i inte minst den svenska förskolan, däribland Rudolf Steiners Waldorfpedagogik, Reggio Emiliapedagogiken och Montessoriskolan. Men vad är det som händer efter förskolan? Varför är det så svårt för oss att fortsätta med en integrerad estetisk verksamhet trots att vårt samhälle kommit att bli alltmer esteticerat? Frågan om hur skolan ska kunna hitta ett sätt att hantera es-

---

[5] Ur en dikt av Loris Malaguzzi, Reggio Emiliapedagogikens grundare, se Bertil Sundin, *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* (Stockholm: Mareld, 2003), s. 77. Den har följts upp av forskning och försök att hitta sätt att vidmakthålla den medfödda mänskliga kreativiteten. Se t.ex. Jan Thomaeus, *Vart tar alla begåvade barn vägen* (Stockholm: Norsteds 1974); Jon-Roar Björkvold, *Den musiska människan* (Stockholm: Runa, 1991).

[6] Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795, svensk utgåva *Schillers estetiska brev,* övers. Göran Fant (Järna: Kosmos, 1995).

[7] Ronny Ambjörnsson, *Ellen Key. En europeisk intellektuell* (Stockholm: Bonniers 2012), s. 445 samt Anders Burman, ”Den svenska radikalismens *enfant terrible*: Ellen Key”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2010), s. 108.

tetiken har diskuterats av Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson och Jan Thavenius:

> Hur kan skolan hitta produktiva och kreativa vägar att förhålla sig till å ena sidan estetikens marginalisering innanför dess egna väggar och å andra sidan dess enorma expansion utanför dem? Konsten och det estetiska vidgar skolans vedertagna kunskapssyn och kan på så sätt förändra det lärande som sker i skolan. Det sker av hävd i hög grad genom språkligt intellektuella former. Konsten och det estetiska kompletterar med de icke verbala vägarna till erfarenhet och kunskap. Alla sinnen får vara med. Känslorna, fantasin och inlevelseförmågan som gör oss till kännande och ansvarstagande människor lämnas inte utanför lärandet. Formens betydelse för all kunskap och allt meningsskapande får en accentuerad roll i lärandet. Kunskapens osäkerhet och mångfald behöver inte längre vara ett problem och hinder i lärandet utan kan utvecklas till en styrka.[8]

Bengt Molander beskriver den kunskapssyn som är dominerande i modern västerländsk kunskapsuppfattning, såsom präglad av ett avbildningstänkande eller representationstänkande.[9] Det implicerar en dualism mellan subjekt och objekt, liksom idén om kunskap som kunskap *om* något. Detta är en avgörande distinktion eftersom det påverkar hur vi kommer att se på estetiska lärprocesser, nämligen som tal *om* estetiska objekt.

En införlivad estetisk dimension

Hur kan man då tänka sig att estetiska lärprocesser kan integreras i livet? Frågan är delvis av kulturhistorisk och antropologisk art och handlar om hur man i vissa kulturer genom århundradena har använt och fortfarande använder dans-, musik- och bildskapande på ett konkret sätt för att kommunicera, hantera existentiella problem eller bota ohälsa. Personligen kan jag relat-

---

[8] Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (red.), *Skolan och den radikala estetiken* (Malmö: Malmö högskola, 2003), s. 230.
[9] Molander, ”Estetiska lärprocesser”, s. 235.

era till flertalet sammanhang där den estetiska dimensionen varit mer eller mindre integrerad i livet, och det har ofta varit religiösa sammanhang. Även om jag själv alltid varit ateist har jag haft många troende runt mig, däribland den judiska familj som jag levde nära flera år. Varje fredag samlades hela deras extended family,[10] för att fira shabat. Större delen av kvällen ägnades åt sång, enskilt, i dialog samt gemensamt, där den judiska historien och olika existentiella teman skildrades. Liknande upplevelser har jag haft vid besök hos vänner i både den katolska och protestantiska kyrkan där i vissa fall sång, musik och dans är traditionellt förankrat i liturgin.[11] Historiskt sett kan man betrakta kyrkomålningar som exempel på estetiska lärprocesser i det att de spred en uppfattning om både kunskap och historia för människor som inte kunde läsa.

Man har för övrigt upptäckt ett starkt samband mellan grottmålningar i Australien som är tiotusentals år gamla, och dagens konstnärer bland aboriginerna, där nästan exakt likadana bilder florerar. Förklaringen visar sig ligga i att dessa bilder utgör en liten del av ett kollektivt berättande som sedan årtusenden skett i musikaliska och vokala sammanhang där ingen del av berättandet kan existera ensam.[12] I dokumentärromanen Budskap från andra sidan beskrivs en amerikansk kvinnas oväntade bekantskap med en aboriginstam i Australien.[13] Medlemmarna i stammen använder sig av musik och ljudskapande för alla

---

[10] Uttrycket får kanske ursäktas eftersom det på ett adekvat sätt beskriver hur människor som förlorat många av sina biologiska släktingar med tiden skapar andra familjekonstellationer där t.ex. en före detta granne kan kallas mormor.

[11] Överhuvudtaget har jag ett intryck av att en stor del av det svenska musiklivet har sitt ursprung i kyrkliga sammanhang – det är helt enkelt där man har haft ett naturligt förhållande till musiken. På Musikhögskolan har t.ex. rekryteringen i många år skett från frikyrkligt håll, då det ofta är människor i sådana miljöer som har den träning och spelvana som krävs.

[12] Se http://www.tv.nu/program/hurkonstenformadevarlden (BBC/Via sat History 12/1 2013).

[13] Marlo Morgan, *Budskap från andra sidan*, övers. Birgitta Gahrton (Vällingby: Strömberg, 1995).

möjliga syften. De har en erfarenhet av sig själva som del av alltet, tillsammans med sand, insekter och luft liksom musik och drömmar, och föreställer sig att allt detta fyller oumbärliga funktioner. De menar att vi västerlänningar, här kallade mutanter, koncentrerar oss på att undvika allt som är obehagligt och främmande. När vi bygger upp vår tillvaro på skyddet mot detta inser vi inte att vi samtidigt avspjälkar oss mot oss själva. Det kreativa skapandet är en möjlighet för oss att handskas med döden. Konsten är både sig själv och utgör en del av den process vi är inbegripna i, antingen då vi själva skapar eller då vi tar del av vad andra skapar. Det kan handla om att man – både genom det egna skapandet och genom att uppleva ett konstverk – försöker hitta en form för gestaltande av sina egna inre bilder, alltså ett sätt att symbolisera djupt personliga teman, antingen de hör hemma i religion, mytologi eller konst. Vår traditionella uppfattning om konst är delvis formad utifrån romantikens bild av konstnärssjälen och geniets uttrycksbehov, men även av renässansens och nyklassicismens längtan till det antika grekiska skönhetsidealet med dess statyer och tempel, dess litteratur och filosofi. I teveserien Riket säger obducenten vid ett tillfälle att döden är den totala närheten, det är därför vi är så rädda för döden – det finns nämligen inget vi fruktar så som närhet.[14] Att vara helt integrerad med konst och musik innebär kanske en total integrering eftersom den inte kan vara bara till hälften.

Ett musikterapeutiskt perspektiv

”Måste man kunna något instrument?” Det var den vanligaste frågan jag fick under de år jag arbetade med musikterapi. Frågan pekar på något centralt, nämligen förhållandet till kunskap i begreppet estetiska lärprocesser, och huruvida det krävs förkunskaper, teoretiska eller praktiska, för en estetisk lärprocess. Filmregissören Woody Allen har i sina (drygt fyrtio) filmer använt sig

[14] *Riket* (danska: *Riget*) är en dansk-svensk teveserie från 1994 om fyra avsnitt, skapad av Lars von Trier och Morten Arnfred.

av musik ur det material som har samlingsnamnet The American Songbook.[15] Musiken hörs i bakgrunden utan vokala inslag, men titlarna och textinnehållet är för den amerikanska publiken så bekant sedan generationer att musiken fungerar som illustration eller kommentar till handlingen även utan text. För en svensk publik är kanske sambandet inte lika självklart, men musiken uttrycker ändå något genom instrumentval, rytmik, tempo och harmoni, vilket gör att den likaväl utgör en viktig del av filmupplevelsen. Den konstnärliga inramningen kan vara tillräcklig för att hjälpa oss in i en process av symbolisering där de främmande verbala uttrycken motsvaras av inre bilder som i sin tur hjälper oss att internalisera den nya kunskapen. Det inrättas ett inre rum för symboliseringsprocessens bilder som i förlängningen utgör ett embryo för bildning, en resonansbotten mot vilken vi i allt högre grad kan låta intryck utifrån skapa genklang. Denna beskrivning kommer nära mina erfarenheter av musikalisk improvisation och musikterapeutisk behandling. Det handlar om en sorts inre översättningsarbete där själva pågåendet i sig är kunskapen.

Nå, måste man kunna spela då, för att gå i musikterapi? Musikterapi[16] med psykodynamisk inriktning[17] har en psyko-

---

[15] En populärmusikrepertoar från slutet av 1800-talet fram till i dag, med tyngdpunkt på 1910- till 1940-talen, bestående av sånger och låtar, ursprungligen från musikaler och filmer, som därefter framförts i otaliga sammanhang. Kompositörerna är exempelvis George Gerschwin, Cole Porter och Irving Berlin. Se vidare Petra Werner Kjellberg, *Musik och film. Ett möte mellan två konstformer i Stanley Kubricks "2001 - a Space Odyssey" och Woody Allens "Manhattan"*, magisteruppsats vid Filmvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, 2007.

[16] Världsorganisation för musikterapi (WFMT) har sedan 1996 fastslagit följande definition av musikterapi: "Musikterapi innebär att en utbildad musikterapeut använder sig av musik och/eller musikaliska element (ljud, rytm, melodi, harmoni) i en process avsedd att möjliggöra och främja kommunikation, relaterande, inlärning, mobilisering, uttryck och andra relevanta terapeutiska mål med syfte att tillgodose fysiska, emotionella, mentala, sociala och kognitiva behov". www.musikterapi.se (2013-01-14).

terapeutisk målsättning med syfte att ge insikt om patientens bakomliggande problem.[18] Musikterapi i Sverige är inte helt nytt som ämne eller som behandlingsform, men fortfarande ganska okänt. Metoden används inom specialpedagogiken, men också inom psykiatrin. Utbildningen – en påbyggnadsutbildning – på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm har funnits i snart trettio år. Själv examinerades jag 1997 och arbetade därefter några år, både i privat mottagning och inom institutioner. Metoden kallas expressiv musikterapi och innebär att man använder det musikaliska uttrycket i samarbete med klienten för att i en dialektisk process komma till insikt om eller bearbeta psykologiska förhållanden.[19] Metoden är alltså påtagligt interaktiv i jämförelse med många andra terapimetoder, dock hela tiden med klienten i fokus. Ungefär hälften av mina klienter bestod av personer med olika diagnoser: autism, Downs syndrom, schizofreni, svår depression eller psykos. Den andra hälften bestod av personer utan diagnoser men som ville komplettera sin samtalsterapi med musikterapi i hopp om att komma åt något som de upplevt att samtalsterapi inte tillfullo kunnat nå. En del var professionella musiker, några hade inga förkunskaper men de flesta kunde spela lite piano eller gitarr, eller sjunga. Trots de olika bakgrunderna kan jag utan tvekan säga att det inte spelade någon som helst roll för hur terapin såg ut. Nedan ger jag några exempel.[20]

---

[17] Till skillnad från den funktionsinriktade musikterapin som enbart sysslar med träning av motoriska och sensoriska funktioner, och inte berör de psykodynamiska aspekterna.

[18] Det teoretiska ramverket är i stor utsträckning hämtad från det psykologiska området, medan ämnet musikpsykologi främst har en empirisk inriktning, men även en fenomenologisk och psykoanalytisk anknytning. Kärnan i musikpsykologi är studiet av skapande, utförande och upplevelse av musik.

[19] Expressiv musikterapi är någonting annat än receptiv musikterapi som är psykoanalytiskt orienterad och bygger på musiklyssning. Klient är den gängse benämningen på patienten i musikterapi.

[20] Alla exempel är tagna ur fallstudier i en rapport som jag tog upp i handledningsutbildning 1997 (materialet är avidentifierat).

Exempel 1(privat mottagning):
Jag sitter mittemot C, 15 år med Downs syndrom, och han spelar en liten figur på amadinda, en sorts träxylofon. Så tystnar hans toner, han ser på mig och jag svarar direkt på mina trätonboxar. Efter några sekunder har en dialog utvecklats, jag medverkar utan att tänka, ibland spelar jag lurigt, oväntat, ibland härmar jag hans spel och ibland gör jag en egen melodi. Han i sin tur svarar och frågar på samma varierade sätt. Plötsligt har det gått en halvtimme, vi har båda uppslukats av samspelet och hans mor som är åskådare säger efteråt att hon är chockad, att hon har sett en glimt, en vakenhet och framförallt en kommunikationslust hos sin son, som hon inte anat. Jag har själv inte varit genomtänkt i mitt spel – annat än genom att jag under flera år befunnit mig i liknande situationer, och därför har en beredskap eller en sorts tyst kunskap om klienter med skiftande livssituationer.

Exempel 2 (privat mottagning):
D, 4 år med höggradig autism, har gått hos mig i ett års tid. Idag springer hon omkring i rummet medan jag provar olika sätt att nå henne, frustrerad av hennes frustration. Jag försöker möta den splittring jag ser genom att spela lugnande. Hennes svar på mina pianotoner eller min rytmiska trumpuls är emellertid att hon springer iväg. Jag försöker nå henne genom att spela hektiskt, genom att tänka tvärtom. Hon tittar förskräckt på mig och springer ännu längre bort. Då försöker jag ta tag i henne, hålla i henne och sjunga en bekant visa. Hon slingrar sig ur mitt grepp. Så småningom ger jag upp dessa försök att genom mitt tänkande nå henne, och i stället sjunker jag ned vid pianot och spelar efter mitt eget huvud, vad som faller mig in. D, som för tillfället befinner sig i ett angränsande rum,

svarar då plötsligt genom att spela en lång stund på pianot där. Mitt spel är lätt kaotiskt, ryckigt, saknar harmonik såväl som melodik och rytmik. Tonerna faller helt slumpmässigt och samtidigt inte heltäckande; snarare lätt fragmentariskt. Tydligen är detta äntligen en sorts omedveten avläsning av D:s tillstånd just nu, för hon fortsätter att svara under en lång stund. Resten av timmen fortsätter jag att bara spela, samtidigt som jag försöker att hålla kontakt med henne. Jag försvinner inte in i min egen musikvärld helt och hållet, utan snarare drar jag ut en del av min inre musikvärld och delger henne den, och det blir ett mentalt rum där vi kan umgås en kort stund.

Exempel 3 (på en institution):
G och H, två 17-åriga pojkar med psykoser, som i vanliga fall har stora svårigheter att kommunicera eller ens sitta kvar i rummet längre än några minuter, placeras tillsammans med mig och en assistent vid instrument. G får spela synt vilket han gör genom att rytmiskt trycka ned två toner med ett tersintervall, och därefter flytta fingrarna ett tonsteg nedåt eller uppåt. Detta skapar en transartad, besvärjande stämning. H får mot sin vilja en cello i sina armar och motarbetar detta till en början genom att prata och prata och hålla instrumentet demonstrativt passivt. Assistenten och jag själv spelar på tonboxar och congas, med små förändringar och under tiden försöker jag svara på H:s oavbrutna haranger. Då och då är jag beredd att ge upp men något får mig att fortsätta... Så, efter cirka sju-åtta minuter saktar H av sin monolog, delvis efter att jag antytt något om lyssnandet som viktig del av musikskapande. Han börjar låta stråken glida utefter strängarna och pratet förvandlas till en dikt som han skapar i stunden. Till slut framför vi för oss själva ett timslångt verk där

G mässar sitt ackompanjemang, med en blick på sin kompis, medan vederbörande reciterar en fantasifull dikt om sig själv, avbrutet av korta intermezzon på cellon. Efteråt är båda pojkarna påtagligt förändrade. De är tysta, avvaktande och tittar nyfiket och nästan blygt på varandra och oss.

Exempel 4 (privat mottagning):
En kvinna i trettioårsåldern, B, har vid flera tillfällen talat om hur hon känner sig ”beige” ibland. Detta har hon berättat innebär att hon tycker sig sakna känslor och bara upplever sig som tom. Jag föreslår vid en session att hon ska spela ”beige” musik, varpå hon spelar piano en lång stund. Till en början trevande, men efter några minuter mer varierande. När B slutat spela ber jag henne lägga sig ned och lyssna på mitt svar. Jag säger att jag ska försöka spela en ”spegel” av hur jag tyckte hennes ”beige” musik lät. Efteråt säger hon att hon kunde känna igen sig själv i det jag spelade, men också urskilja annat som hon inte hade tänkt på. Vi diskuterar denna ”beiga” känsla och kommer fram till att det uppenbarligen finns många andra färger i denna till synes menlösa färg.

Exempel 5 (vid en utbildningssituation):
Med en grupp på tjugo vuxna som går fortbildning i olika terapiformer, genomförs vid ett tillfälle en övning som går ut på att en individ i taget får göra en kort soloimprovisation, med vilka instrument som helst (allt finns inom räckhåll i rummet) vilket sedan hela gruppen svarar på. Varje enskild etyd är cirka tre minuter, och varje gruppsvar lika långt. Inga ord utväxlas förrän efteråt. Övningen fortskrider med intressanta men respektfyllda och inspirerande musikaliska möten tills turen kommer till gruppens egen interna ledare. Ve-

> derbörande ställer sig upp och börjar rastlöst och irriterat slänga omkring sig några rytminstrument, klampandes runt på högklackade skor. Gruppens deltagare svarar genast genom att med uttryckslösa ansikten slänga omkring sig instrument på samma vis, vilket ger ett starkare intryck eftersom de är så många. Vi utbildare sitter vid sidan av och fylls av viss oro inför hur detta ska tas av gruppens ledare, men vi överraskas i stället av att vederbörande efteråt förklarar hur hon fått syn på sin egen roll och inverkan i gruppen, att hon plötsligt ser tydligt vad det är hon gör och vad det framkallar hos omgivningen.

Dessa exempel illustrerar ett förhållningssätt som närmar sig estetiska lärprocesser. Både terapeuten och klienten deltar aktivt i ett kommunikativt och utvecklande arbete där en ömsesidig uppmärksamhet är en förutsättning. Situationen är dubbel: man kan inte slappna av och förlita sig på att något ska vara förutsägbart för det som lät likadant sist behöver inte alls betyda samma sak. Samtidigt är en annan av grundförutsättningarna att terapeuten har en tydlig musikalisk och terapeutisk identitet som underlättar för klienten att få rätt bemötande. Här finns en avgörande – och samtidigt begränsande – skillnad från när man sysslar med fri improvisation som musiker, då man är helt fri att dominera, utmana, gå emot eller vara destruktiv om man så önskar. Detta är givetvis helt otänkbart i en terapisituation. Jag återkommer till det senare.

Det finns en form av musikterapi som kallas receptiv. En variant därav heter GIM — Guided Imagery and Music. Den grundades av den amerikanska musikterapeuten Helen Bonny som ett resultat av hennes samarbete med Stanislav Grof och hans experiment med LSD för att på kontrollerad, konstgjord väg uppnå förändrade medvetandetillstånd.[21] Personer med tidigare

[21] Kenneth E. Bruscia & D. E. Grocke (red.), *Guided Imagery and Music. The Bonny Method and Beyond* samt Helen L Bonny, *Music and Consciousness.*

grava alkoholmissbruk fick alltså lyssna på musik under påverkan av LSD (i mycket små doser), vilket så småningom resulterade i att musikterapeuten Bonny fortsatte försöken men utan LSD, då hon efter en längre tids studier drog slutsatsen att själva musikupplevelsen var tillräcklig för att framkalla den förändring av medvetandetillståndet som var önskad. I kombination med symboldramaliknande tekniker lät hon sina patienter i ett djupt avslappnat tillstånd lyssna på musik (företrädesvis ur den västerländska konstmusikrepertoaren) i avsikt att nå djupare medvetandelager.[22] Klienten berättade fortlöpande för terapeuten om sina dagdrömsliknande upplevelser, under pågående musiklyssning. Bonny hade förutom Abraham Maslows höjdpunktsupplevelse (se nedan) även musikestetisk teori som grund för sina antaganden, främst Susanne Langer, amerikansk femtiotalsfilosof som diskuterade samtidens konst såsom en meningsbärande företeelse snarare än ett tillfredsställande av sinnenas lust.[23] Bonny tänkte sig, i likhet med Langer, att musiken innehöll en särskilt mänsklig rörelse, påminnande om människans känslomässiga uttryckssätt. Hon menade att lyssnaren gavs hjälp att definiera sina egna känslor genom de känslor som musiken uttryckte.[24]

Övergångsområdet

Musikterapin hämtar mycket av sin teoretiska grund från objektrelationsteorier, som i sin tur härstammar ur Freuds psykoanalytiska teorier, men avskiljer sig från den klassiska driftteorin genom att sätta den tidigaste relationen i livet i fokus. Detta tänkande har utvecklats ur en klinisk erfarenhet att man i arbetet med individer med tidigt störda psykiska strukturer behövde

---

The Evolution of Guided Imagery and Music (Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 2002).

[22] Lisa Summer, *Guided Imagery and Music in the Institutional Setting*, 2 uppl. (St. Louis, Mo: MMB Music, 1990).

[23] Susanne Langer, *Filosofi i en ny tonart*, övers. Elof Åkesson (Uppsala: Gebers, 1958).

[24] Even Ruud, *Vad är musikterapi* (Stockholm: Norstedt, 1982).

kompletterande teoriunderlag. Objektrelationsteorier har sin utgångspunkt i hur ett litet spädbarn hanterar sin verklighet genom att bygga upp en inre objektvärld.[25] Den engelske psykiatern D. W. Winnicott har i samband med utformningen av sin objektrelationsteori formulerat tankar kring individuationsfasen.[26] I det här sammanhanget är framför allt två av hans begrepp intressanta. Det första är övergångsobjektet, med vilket han avser de föremål som för barnet ersätter den förlorade första objektrelationen (modern), exempelvis en nalle. Detta objekt fungerar som en länk mellan yttervärlden och barnet. Det andra begreppet, övergångs- eller mellanområde, betecknar den länk mellan den inre och den yttre verkligheten, benämningen på en sorts brygga, en möjlighet att gå från ett stadium till ett annat och är något som människan fortsätter att använda hela livet, i sitt kreativa skapande. Winnicott beskriver *leken* som ett ursprungligt övergångsområde där människan tagit upp, bearbetat och internaliserat problem i tillvaron. Som vuxen fortsätter människan att använda sig av övergångsområden, konstnärliga såväl som mellanmänskliga, i avsikt att bättre hantera livet. Det kan handla om musikaliskt samspel men även om en kärlekssituation eller religiösa upplevelser. Enligt Winnicott har övergångsområdet sin grund i det lilla barnets illusion om den förlorade första relationen, och denna illusionsförmåga skapar en korrespondens mellan den inre och den yttre verkligheten. Musiken kan, även i terapeutiska sammanhang, ses som en laddad plats, ett ”winnicottskt” mellanområde, en illusion där man försöker återskapa ett gammalt band eller göra en återanknytning till en gammal tillhörighet. Det musikaliska ”scenrummet” ger materialet, vilket i sin tur rymmer inre och yttre faktorer som kan fungera som en spegling av det ursprungliga dramat i vilket fantasin såväl som

[25] Ludvig Igra, *Objektrelationer och psykoterapi* (Stockholm: Natur och Kultur, 1983) samt Leif Havnesköld & Pia Risholm-Mothander, *Utvecklingspsykologi* (Stockholm: Liber, 1995).

[26] D.W. Winnicott, *Lek och verklighet,* övers. Ingeborg Löfgren (Stockholm: Natur och Kultur, 1971) och Winnicott, *Through Paediatrics to Psychoanalysis. Collected Papers* (London: The Hogarth Press, 1977).

verkligheten strävar efter en orientering, en mening. Klienten väljer själv om han eller hon vill tolka verkligheten, skapa sin egen konst eller försöka avbilda.

Den kulturella upplevelsens plats och det estetiska ögonblicket

Winnicott menar alltså att det mellanområde i vilket barnet och modern har den första objektrelationen, senare får en annan roll som ett område för kulturella upplevelser. Det som en gång var en förutsättning för barnet att separera och bli en individ, utvecklas till ett övergångsområde i vilket en särskild sorts aktivitet kan ta plats, nämligen den sortens aktivitet som innefattar själva länken mellan subjekt och objekt; leken, religionen, konsten och kärleken. Övergångsobjektets och övergångsfenomenens mest väsentliga drag är paradoxen samt accepterandet av paradoxen, att upplevelsen och objektet både är inre och yttre verklighet och varken eller. Winnicott beskriver denna plats som den transcendenta dimension som även kan betraktas som en plats för det heliga, men hävdar också att konsten är en självständig mänsklig aktivitet som härrör ur barndomsleken, ett område mellan illusion och verklighet, den kulturella upplevelsens plats. Den brittiske psykoanalytikern Christopher Bollas talar om estetiska ögonblick och avser därmed de existentiella ögonblicken från vårt tidigaste varande som vi söker oss tillbaka till genom konsten, i det att vi söker en transformering där det ointegrerade självet finner integration i formen.[27]

Mellanområdet är alltså den plats där ny mening kan genereras och metaforer kan uppstå. Men det är även platsen för en dialektisk relation mellan primär- och sekundärprocesstänkande, det vill säga det tidlösa drömtänkandet respektive det logiska förnuftstänkandet. Clarence Crafoord utvecklar beskrivningen

[27] Christopher Bollas, *The Aesthetic Moment and the Search for Transformation. The Annual of Psychoanalysis*, vol. 6 (New York: International Universities Press, 1977).

av detta mellanområde som han menar också ger utrymme för en sorts ensamhet i integrerad samvaro, en förmåga att vara ensam.[28] Ett exempel på sådana mellanområden anser han vara mystiska upplevelser, som ger en känsla av att stå i samband med något eller någon trots att man är ensam. Mellanområdet beskrivs här som det tillstånd där människan kan födas på nytt om och om igen som psykisk varelse, på samma sätt som i den ursprungliga relationen till föräldern. Bertil Sundin, slutligen, beskriver barnets lek i estetiska sammanhang som dess sätt att organisera och utforska yttre och inre världar. Den estetiska erfarenheten är grundläggande för orienteringen i vuxenvärlden eftersom det i musikaliskt språk inte finns någon etablerad kod som i talspråket, utan den måste etableras på nytt av varje ny konstellation.[29]

Symboliseringsprocessen – ritualens betydelse

Even Ruud utgår i sin musikterapeutiska forskning från den humanistiska riktning inom psykologin som bland andra Maslow företrädde.[30] Denna riktning hade de positiva värdena i livet som utgångspunkt, såsom exempelvis kärlek, trygghet, lek, kreativitet. Man betraktade höjdpunktsupplevelser – *peak experiences* – som avgörande i livet, och dessa fann man ofta i musikupplevelser.[31] Ruud har också skrivit om det han kallar *liminal improvisation*, liminal erfarenhetsupplevelse, där han bland annat

---

[28] Clarence Crafoord, ”Symbolisering äger rum”, *Divan* 1994:9.

[29] Bertil Sundin, *Barns musikaliska utveckling*, 3 uppl. (Stockholm: Liber utbildning, 1995). Sundin, *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik* (Stockholm: Natur och Kultur, 1988).

[30] Even Ruud är en norsk musikterapeut som även disputerat och skrivit ett stort antal böcker i ämnet och är en av förgrundsgestalterna i musikterapisammanhang.

[31] Ruud, *Vad är musikterapi*? Abraham Maslow, *Religions, Values and Peak-Experiences* (New York: Penguin, 1964/1994) samt Even Ruud, *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet* (Göteborg: Bo Ejeby förlag, 2002).

beskriver jazz och musikterapi som moderna övergångsriter.[32] Det liminala området kan beskrivas som en tröskel, ett ingenmansland, eller som processen att skiljas från en gammal position och småningom ingå i en ny.

Improvisation innebär att man skapar nytt här och nu med ett element av oförberedd beredskap. Den kan innehålla vissa förutbestämda referensramar (som i fråga om jazz) och i musikterapi kan de stilistiska konventionerna vara färre, men i stället kanske man vill fokusera på något särskilt fenomen.[33] Improvisationen kan utgöra en förutsättning för förändring, kanske mellan tillstånd, relationer till fenomen eller till andra mänskor, eller rent av till en själv. I denna mening utgör improvisation en transitionell övergångsritual där medvetandetillståndet förändras. Psykologen Mihaly Csikszentmihalyi använder begreppet *flow* eller ”flöde” när han vill beskriva det ögonblick där vi glömmer att skilja på oss själva och omgivningen, nuet och det förflutna, det vill säga medvetande och beteende blir ett.[34]

Precis som musiken kan tjäna som brobyggare mellan inre och yttre världar, kan den tjänstgöra som ritualskapare. En laddad plats måste skapas som förberedelse för att något utöver det vardagliga ska kunna äga rum som stöder symboliseringsprocessen hos individen. Så visst har konsten sina ritualer. På ett konstmuseum promenerar man sakta och tyst, kanske en smula inåtvänd, något som markerar en skillnad till varandet. På en konsert samlar sig orkestern eller gruppen genom att stämma sina instrument, och när dirigenten knackar med sin pinne tystnar publiken för att mentalt tillsammans med musikerna träda in i ett annat rum där man inte kommunicerar på vardagligt sätt.

---

[32] Even Ruud, ”Liminal improvisation”, i Carolyn Kenny (red.), *Listening, Playing, Creating. Essays on the Power of Sound* (Albany: State University of New York Press, 1995).

[33] Jag arbetade i femton år med improvisationsgruppen Altair, där vi förutom egna inspelningar och konserter även gav kurser och seminarier. Se http://www.musicomatrix.com/mt_altair.htm.

[34] Mihail Csíkszentmihály, *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*, övers. Göran Grip (Stockholm: Natur och Kultur, 1996).

Härigenom öppnas en väg till ”den andra världen”. I en musikalisk improvisation finns tydliga rituella inslag likaväl som i ett förberett stycke. Var och en sätter sig på en bestämd plats, tar ett särskilt instrument och utför kanske handlingar som upprepas eller förändras från gång till gång. Det finns också en rit i musikens ”gest”, som hjälp att gå utanför sig själv och uppgå i något annat – att transcendera.

Under de omvälvande åren i puberteten väljer man kanske att använda musiken som en extra hud som skydd mot den obegripliga omvärlden genom att lyssna på musik i hörlurar på hög volym, eller tillsammans med många andra i en festlokal. Musiken blir nästan till något fysiskt i det att den bygger väggar runt individen, ett ”winnicottskt” mellanområde, en illusion där man försöker återskapa ett gammalt band eller göra en återanknytning till en gammal tillhörighet. Detta är en antydan till ny identitet, eftersom vi innerst inne vet att man egentligen bara kan skapa nytt trots längtan till den ursprungliga relationen. Det musikaliska ”scenrummet” tillhandahåller materialet, vilket i sin tur rymmer inre och yttre faktorer som kan fungera som en spegling av det ursprungliga dramat, i vilket såväl fantasin som verkligheten strävar efter en orientering, en mening. Musikterapeuten Lisa Summer menar att om vi levde för evigt skulle konsten överhuvudtaget inte finnas.[35] Det är ett uttryck för synsättet att det kreativa skapandet är en möjlighet för oss att handskas med döden. Konsten är både sig själv och utgör en del av den process vi är inbegripna i, antingen då vi själva skapar eller då vi tar del av vad andra skapar.

Det omedvetnas kompensatoriska förmåga att ge upphov till symboler kallade psykiatern Carl Gustav Jung den transcendentala funktionen.[36] Symboler är förmedlare mellan föreställning-

---

[35] Lisa Summer, *Guided Imagery and Music in the Institutional Setting*, 2 uppl. (St. Louis, Mo.: MMB Music, 1990).

[36] Eugene Pascal, *Jung i våra liv. Praktisk tillämpning av C G Jungs teorier*, övers. Svante Hansson (Stockholm: Svenska Dagbladet, 1993). Se även Owe Wikström, *Den religiösa människan* (Helsingborg: Plus Ultra, 1996).

arnas inre, subjektiva värld, och den yttre objektiva världen. Fantasin är livets material, genom vilket organismens strävan mot olika mål kan prövas. Jung ville understryka att mytbildningen, symbolernas förekomst, är levande funktioner i det mänskliga psyket. Symbolerna kan betraktas som ett naturens försök att försona och utjämna motsatser inom psyket och fungerar som omformare i det att de leder från en lägre form till en högre. Kunskapen om symboliseringsprocessen är viktig när det gäller utvecklingen av de konstnärliga terapiformerna och även relevant när det gäller estetiska processer.

Ett konstnärligt perspektiv

Vad händer om man försöker belysa begreppet estetiska lärprocesser ur ett konstnärligt perspektiv, och tar bort prefixet ”lär”? Är detta tillägg bara en eftergift för att vinna legitimitet i en undervisningsvärld där det konstnärliga fortfarande har en låg status? Frågan kan uppfattas som provokativ men ställs här för att pröva tanken att begreppet i sig är en tautologi. En estetisk process inbegriper kanske automatiskt ett lärande, eftersom det handlar om en individ eller flera som på något sätt är berörda av en estetisk dimension. Det krävs ytterligare definitioner för att närma sig begreppets svårfångade natur.

Här anmodas läsaren att göra ett litet experiment: Välj ut en vägg i ditt eget hem. Studera vad du har valt att hänga upp där, eller vad du åtminstone har gått med på att någon annan har hängt upp. Fråga dig varför du ville ha just den tavlan, just det vykortet eller den gardinen? Varför just den kombinationen av objekt? Eller: varför valde du att *inte* välja vad som skulle finnas på väggen utan lät någon annan välja. Vilken orsakskedja ligger bakom valet – eller ickevalet – av objekt som man ställer fram i sin närvaro och kallar prydnad? Varför blir man tillfredsställd av att se en viss film men frustrerad av att se en annan film? Vad är det som gör att man genom livet återkommer till en bok och läser den om och om igen med ny behållning? Kanske handlar det om att man försöker hitta en form för gestaltande av sina

egna inre bilder, alltså ett sätt att symbolisera djupt personliga teman. Denna beskrivning skulle kunna gälla för religion och mytologi, men kanske även för konst. För att spetsa till frågan och göra den lite mer provokativ: är det karakteriserande för konst att innehållet, budskapet eller informationen i konstverket tycks ge nytt stoff åt mottagaren trots att tid går – att det alltså handlar om en förmåga att överleva tiden? Författaren Michael Ende menar att många av dagens konstnärer tror att de som tidigare skapade skön, vacker konst hela tiden hade för avsikt att dölja en egentlig sanning, vilket enligt honom visar på en förväxling mellan skönhet och förskönande.[37] Skönhet är inte bara vackert utan där ryms dissonanser, mörker och djup, men även det storslagna. Också hopplösheten är en del av människans liv, påpekar han och tillfogar att Dostojevskij och Kafka visste att mörkret spelar lika stor roll som ljuset. En enda sak är säker beträffande konst och skönhet, anser han slutligen, nämligen att det rör sig om en helhetsupplevelse. Där finns alltid lika delar huvud, hjärta och sinnen, och det är när denna helhetskänsla uppstår som vi har att göra med konst.

Transpersonella upplevelser och höjdpunktsupplevelser

Höjdpunktsupplevelser kännetecknas bland annat av en känsla av att universum är en helhet och att man har sin plats där. Egot transcenderar och man får en stark upplevelse av koncentration. Tid och rum försvinner, världen upplevs som vacker, man upplever ett värde i att bara vara, all dualitet är borta, det finns ingen rädsla eller ångest, och man blir mer ansvarstagande och aktiv, mer kärleksfull och accepterande.[38] Det faktum att musikpsykologin har koncentrerat sig mer på forskning kring musikens enskilda element (tonhöjd, rytm, melodi, klangfärg) än på själva upplevelsen av musik, inspirerade mysikpsykologen Alf

[37] Intervju med Michael Ende, *Svenska Dagbladet* 1/10 1985.
[38] Maslow, *Religions, Values and Peak-Experiences*.

Gabrielsson till att starta ett stort forskningsprojekt om människors starkaste musikupplevelser, finansierat av Riksbankens Jubileumsfond.[39] Detta projekt omfattar idag närmare 900 människors berättelser och syftet med projektet är att åstadkomma en systematisk beskrivning av olika aspekter i musikupplevelsen. Det handlar om hur man på olika sätt varseblir musiken (perception, kognitiva aspekter som tankar, associationer och minnen, fysiska och känslomässiga reaktioner, och sociala, religiösa och personliga aspekter). Gabrielsson menar att musik, litteratur, konst, film, dans, natur, kärlek, sex och religion kan ge upphov till likartade starka transpersonella upplevelser.

Jag frågar mig om det kan vara klargörande att belysa de estetiska lärprocesserna ur själva upplevelseperspektivet, det vill säga människans grundläggande behov av att genomgå och även bearbeta starka upplevelser av insikt, skönhet, frid, klarhet, andlighet och kunskap. Det skulle innebära att betrakta de olika upplevelseprocessernas ursprung i stället för att fokusera på det estetiska. En estetisk lärprocess handlar kanske i grund och botten mindre om de estetiska inslagen och mer om själva processen, och inte minst att denna process har ett mål, ett syfte: något ska läras in. Därmed är mina laborationer med begreppet tillbaka vid startpunkten, nämligen det paradoxala med ett begrepp som å ena sidan implicerar en pedagogisk strävan och å andra sidan omfattar det estetiska, det konstnärliga.

Detta med uppmärksamhet!

När jag har lett kurser i improvisation har jag kunnat konstatera hur svårt det är för många att verkligen *lyssna*. Jag ser en likhet i svårigheten att verkligen *se* när man ska försöka teckna eller måla av något, ett ting eller en person. Det kräver verklig koncentration för att se i stället för att hela tiden hemfalla till att avbilda så som man *tror* att det ser ut. Det är inte fråga om att

[39] Alf Gabrielsson, *Starka musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik* (Stockholm: Gidlunds, 2008).

värdera dessa olika perceptionsnivåer – det är bara det att de är relevanta och användbara i olika situationer. Därmed är vi tillbaka i Bengt Molanders kunskapsteoretiska perspektiv som jag inledningsvis refererade till. Han diskuterar närvaro och uppmärksamhet varvid han i sin tur refererar till Ulf Linde som beskriver kunnande helt enkelt som en form av uppmärksamhet.[40] Molander utvecklar det vidare till att låta det handla om en form av *uppmärksamheter,* eftersom det inte är fråga om någon sorts universaluppmärksamhet. Han citerar en god vän som beskrivit amatörens största synd, nämligen den att bara lyssna på sitt eget sätt att spela, i stället för att lyssna på andra. Det är en beskrivning som täcker in lärprocesser likaväl som estetiska processer i stort. Vid en musikalisk (eller för den delen scendramatisk) improvisation finns en ofrånkomlig förutsättning för denna ömsesidiga uppmärksamhet: att det råder tillit, att de som medverkar känner att de fullständigt kan ge sig hän åt situationen.[41] Det innebär vetskapen om att man kommer att bli mottagen precis som den man är – att tillåta och vara tillåten, mottaga och vara mottagen villkorslös. Att öppna sinnena, utvidga möjligheterna att upptäcka impulser och lära känna sin intuition, instinkt och därmed även att kunna gå emot denna. Impulserna kan ha sitt ursprung i den egna fantasin som i sin tur är uppbyggd av både identitet och erfarenheter, och som genast förvandlas i mötet med annan människas uttryck. Det blir i detta möte viktigt att medverka till att frigöra sin motspelares egen kreativitet. Att separera solot, sin egen insats, respektive att underställa sig något som föds, något utanför en själv. Å ena sidan det musikaliska hantverket, å andra sidan att släppa all medveten

---

[40] Molander, *Estetiska lärprocesser*, s. 239.

[41] Keith Johnstone, *IMPRO. Improvisation och teater* (Stockholm: Entré & Riksteatern, 1985). Johnstone är en kanadensisk regissör som i sitt arbete ofta hänvisat till psykoterapeutiska tekniker och teoretiker. Hans metoder går ut på att hjälpa skådespelare att våga närma sig sina egna personligheter för att på så vis på ett mer välgrundat sätt kunna förmedla ett sant och genuint uttryck på scenen. (Johnstones metoder ligger också till grund för den teknik som populärt kallas teatersport.)

kontroll och göra sig ”medvetslös” och även försöka öppna dörren mot slumpen, att förändra medvetandetillståndet och samtidigt underordna sig det som händer i samspelet. En förutsättning för att kunna fördjupa sig på ett meningsfullt sätt i uttrycksmöjligheterna är samtidigt att det finns en form, eftersom det inte går att förhålla sig utan något att förhålla sig till. Vidare: att balansera mellan medvetandet som ”vet” idén sekunden innan den sedan också utförs – med motiveringen att det känns ”bra”, organiskt eller passande – och att i stället försöka frångå detta inre recept och handla utifrån en medvetslöshet. Att titta åt ett annat håll för att få syn på det som man inte visste att man ville veta, som blinda fläcken. Man måste i konstnärliga sammanhang frångå rena överlevnadsmekanismer och ta ett steg framåt även om där väntar en ravin.

De estetiska lärprocesserna kan innehålla en fingervisning om en vidgad bildningsuppfattning där det mer handlar om träning av uppmärksamhet än om inlärning, mer om att lyssna än att agera, mer om skapandet av ett inre rum än om att skaffa kunskap, och snarare än att fylla sig med information, befolka detta inre rum.

Om författarna

Anna-Carin Ahl är adjunkt och utbildningsledare för Konstarter i samverkan vid Stockholms musikpedagogiska institut och undervisar bland annat i rytmik och estetiska lärprocesser. Hon är medförfattare till *I rummet mellan lek och konst* (SMI, 2007) och har skrivit magisteruppsatsen ”Ett annat fallstycke – om lärande och reflektion i musikpedagogiskt arbete med förskolebarn och högskolestudenter” vid Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola. Hon har nyligen inlett studien ”Dansa naturvetenskap” om ett större fortbildningsprojekt med förskolepersonal i Rinkeby-Kista

Lotte Alsterdal är arbetslivsforskare och docent i den praktiska kunskapens teori. Hon arbetar på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola och disputerade 2001 med en avhandling om undersköterskors yrkeskunnande i patientnära vårdarbete. Alsterdal är verksam i forskningsprojektet ”Being and Becoming. A Phenomenological Perspective on Formative Dimensions of Pree-School”, där hon undersöker hur yrkesverksamma barnskötare förstår och påverkas av sin utbildning till förskollärare.

Gunilla Bandolin är bildkonstnär. Hennes egna konstverk befinner sig i en zon mellan arkitektur, landskap och skulptur. Hon har varit professor i formlära för landskapsarkitekter på SLU (1994–2000), gästprofessor i arkitektur på KTH (2000–2006) och är professor i Konst på Konstfack (2006–2015). Essän ”Den pratande konstnären” bygger på hennes magisteruppsats i kur-

sen ”Den praktiska kunskapens teori” som hon gick vid Södertörns högskola 2011-2012.

Karin Boberg är adjunkt i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola, driver skolutvecklingsprogrammet Skapa och Lära och är sångerska. Hon är utbildad musik- och matematiklärare för årskurs 4–9 och har sedan sin grundutbildning intresserat sig för ämnesövergripande arbeten i lärandesituationer där de olika konstformerna samverkar med skolans alla ämnen. Hennes magisteruppsats i musikpedagogik har titeln ”Kalejdoskop. En studie av musiklärares ämnesövergripande arbete i år 6–9”.

Anders Burman, docent i idéhistoria vid Södertörns högskola, forskar bland annat om olika bildningstraditioner, hegeliansk marxism och postmodernismens idéhistoria. Bland hans senare publikationer märks antologierna *Att läsa Hegel* (red. med Anders Bartonek, Tankekraft 2012), *Svenska bildningstraditioner* (red. med Per Sundgren, Daidalos 2012), *Löftet om lycka. Estetik, musik, bildning* (red. med Rebecka Lettevall och Sven-Eric Liedman, Daidalos 2013) och *Tysk idealism* (red. med Rebecka Lettevall, Axl Books 2014). Hösten 2014 utkommer *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* (Studentlitteratur).

Bi Dahlborg är adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning mot teater och drama vid Södertörns högskola. Hon har arbetat som skådespelare i trettio år, bland annat på Riksteatern, Länsteatern i Örebro, Östgötateatern, Folkteatern i Gävleborg och med flera fria teatergrupper. Hon har även drivit ett produktionsbolag som gjort barn- och vuxenföreställningar. Under många år har hon varit vigselförrättare, begravningsofficiant samt officiant vid namngivningar. Hon är utbildad av Försvarshögskolan inom ledarskap och grupputveckling.

Lena Ekenborn är gymnasielärare i media och svenska. Hon är också utbildad dramapedagog. I sin magisteruppsats i praktisk kunskap, ”Gnosjö tur och retur. En studie av lärande mot en hermeneutisk horisont”, diskuterar och problematiserar hon lärarens praktik utifrån en kunskapsfilosofisk bakgrund.

Anna Emgård-Olsson är verksam inom kultur- och kommunikationsområdet där hon utvecklat nyskapande kulturpedagogisk verksamhet och kurser för barn, unga, studenter och vuxna, dels i kommunal regi för Malmö stad och Botkyrka kommun och dels inom högskola, brukarkooperativ och stiftelse (Södertörns högskola, Kulturcentrum Skåne, Fryshuset i Stockholm). Hon är nationellt verksamhetsansvarig för Fryshusets kulturstrategiska och kostnadsfria barnkulturverksamhet Skapa Min Värld som tar sin utgångspunkt i Barnkonventionens artikel 31 och artikel 12.

Fia Fredricson Flodin är filosofie magister och adjunkt i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola. Hon undervisar bland annat i estetiska lärprocesser med inriktning mot dans på lärarutbildningen. Hon har en lång konstnärlig bakgrund som dansare och som tidigare konstnärlig lektor i improvisation och komposition vid Dans och Cirkushögskolan. Hennes magisteruppsats i praktisk kunskap heter ”Improvisationsförmågan som dansstudentens *fronesis*. En danspedagog synar sin praktiska kunskap”.

Michael Forsman är fil. dr och docent i medie- och kommunikationsvetenskap vid institutionen för kultur och kommunikation, Södertörns högskola. Forsman har publicerat ett flertal böcker och artiklar kring svensk radio- och tevehistoria, ungdom och medier samt olika populärkulturella genrer. Han forskar även om medie- och informationskunnighet med koppling till lärarutbildning och om social medier.

Anna Högberg är adjunkt i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola. Hon är utbildad rytmik- och sångpedagog vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, med lång erfarenhet från grundskola, kulturskola samt internationella lärosäten; University of Pretoria, Sydafrika och College of the Arts, Namibia. Högberg är också sångerska (bland annat som fast medlem i Gustaf Sjökvists Kammarkör), tonsättare, textförfattare och librettist, med inriktning på körmusik.

Britt-Marie Jansson Meyer är verksam som film- och mediepedagog vid Kulturskolan Miranda i Mora. Hon föreläser både i Sverige och internationellt om hur barn och ungdomar genom sitt praktiska filmarbete gör sina egna berättelser synliga och på så sätt tar en plats i världen. Hon har skrivit magisteruppsatsen ”Filmberättandets kraft. Om att vara pedagog och konstnärlig ledare i skolan”.

Agneta Josephson är master i praktisk kunskap, universitetet i Nordland, Norge. Hon är verksam i Dramapedagogbyrån, vid Centrum för praktisk kunskap Södertörns högskola och i forskningsprojektet ”Kränkningar i vården” vid Linköpings universitet. Hon har bland annat skrivit ”På väg mot ett normkritiskt arbete med forumteater, forumspel och värderingsövningar” i Janne Bromseth & Frida Darj (red.), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Uppsala universitet 2010), ”A Moment with Jana Sanskriti and the World Changes from One Day to the Next”, i Dia Da Costa (red.), *Scripting Power, Jana Sanskriti On and Off Stage* (Kolkata: CAMP 2010) och *Praktisk kunskap i att förhindra kränkningar. Papport om dramapedagogiskt arbete med vårdpersonal* (Linköpings universitet 2011). För mer information se
http://dramapedagogbyran.tumblr.com

Jonna Hjertström Lappalainen som disputerade i teoretisk filosofi 2009 med en avhandling om Søren Kierkegaards förståelse

av ”den enskilde” (*Den enskilde,* Thales) arbetar nu med ett högskolepedagogiskt forskningsprojekt om tänkande och är anställd som lektor på Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola. Hon har tidigare publicerat artiklar om tänkande, praktisk kunskap och John Dewey, däribland ”Tänkandets gryning. Praktisk kunskap, bildning och Deweys syn på tänkandet”, tillsammans med Eva Schwarz, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Södertörns högskola 2011).

Petra Lundberg Bouquelon är adjunkt i estetiska lärprocesser vid Södertörns högskola, musiker och kompositör. Hon undervisar på lärarutbildningens alla program och leder som ämnessamordnare även ämnets utveckling. Lundberg Bouquelon intresserar sig för estetiska lärprocesser bland annat i förhållande till matematik och har publicerat två artiklar i ämnet: ”Matematik i skolan – auktoritär monolog eller lärande möte?” (*Skola och Samhälle*, 19 april och 26 april 2011 samt *NCM, nationellt centrum för matematikutveckling*, också 26 april 2011) och ”Kreativt lärande eller flumpedagogik” (*Pedagogiska magasinet* 2 maj 2011). Essän ”Estetisk reflektionsstrimma – att skapa sin erfarenhet” är under press i antologin *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker* (red. Anders Burman, Södertörn Studies in Higher Education).

Malin Lööw är adjunkt i svenska vid Södertörns högskola. Hon undervisar i kreativt skrivande, särskilt essäskrivande, skönlitterärt skrivande, reportageskrivande och akademiskt skrivande. Hon arbetar även som frilansjournalist och musikskribent.

Mia Malby arbetar som teaterlärare på det estetiska programmet vid Scengymnasiet S:t Erik i Stockholm. Hon är skådespelarutbildad vid École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq i Paris. Hennes intresse för gestaltning och rörelse, samt teaterlärarens yrkespraxis, har hon fördjupat i sin masterexamen i teaterveten-

skap. Masteruppsatsen ”Att främja teaterstudentens växande – vad kräver det av teaterläraren?” (2010), var en studie i samarbete med STDH och Teatervetenskap vid Stockholms universitet. Som en del av masterstudierna ingick också Centrum för praktisk kunskaps magisterutbildning där hon skrev uppsatsen ”K upphöjt till fem – ett manifest för existentiell solidaritet och möjlighet till transcendens i teaterundervisningen?” (2010).

Paul Moerman är skådespelare, dansare och mimare utbildad vid Stockholms Dramatiska högskola och Dans- och Cirkushögskolan, och litterär översättare utbildad vid Södertörns högskola. Tidigare civilingenjör och arkitekt utbildad vid Rijksuniversiteit Gent och KTH i Stockholm. Han har jämte sitt konstnärliga värv en omfattande pedagogisk verksamhet med teater, dans och skrivande som konstnärliga uttryck och integrerat i lärandet, och undervisar alla åldrar, från förskola till universitet, inklusive särskola och introduktionsklasser för nyanlända. Han introducerade dans och drama som estetiska lärprocesser på lärarutbildningarna vid Södertörns högskola 2006. Han har utvecklat de didaktiska programmen *Dansa genom alfabetet* ©/*Dancing Through the Alphabet*, *Matte som en dans* ©/*Swinging Math*, *Dans och naturkunskap*/*Dancing Natural Sciences*, *Att dansa är att vara*/*Dancing is Being*. Han skriver på en handbok om dans i lärandet och publicerade nyligen ”Dance and Learn! Why Dancing is Fun and Fruitful in Learning”, i *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, vol. 19, 2013.

Lars Mouwitz är gästprofessor i Matematik med didaktisk inriktning på Södertörns högskola. Han har en professur i Yrkeskunnande och teknologi på Linnéuniversitetet samt arbetar med utvecklingsprojekt för skolväsendet på Nationellt Centrum för Matematikutbildning (NCM) vid Göteborgs universitet. Han disputerade på KTH med avhandlingen *Matematik och bildning – berättelse, gräns, tystnad* (2006). Nuvarande forskningsintresse är att utforska möjligheterna för estetisk gestaltning att komma

åt de tysta kunskapsområden som skapats av traditionella akademiska krav på språk, form och plats.

Marta Mund är adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning bild och form vid Södertörns högskola. Hon är konstnär med språk- och litteraturvetenskaplig bakgrund, och har drivit en rad konstnärliga-pedagogiska projekt i samarbete med bland annat Stockholms Stadsbibliotek. Hennes konstnärliga verksamhet kretsar kring gestaltning av litterära texter.

Maria Nordlöw är adjunkt och lärarutbildare i ämnena dans, drama, konstarter i samverkan och estetiska lärprocesser vid SMI, Stockholms musikpedagogiska institut. Hon har mer än trettio års erfarenhet av att undervisa i alla åldrar och är medförfattare till boken *I rummet mellan lek och konst* (SMI, 2007). Just nu leder hon uppdragsutbildningar med dans och naturvetenskap i förskolan och undersöker, på masternivå inom koreografi och didaktik, hur det är att dansa *Hav - en rörelse*, om deltagares upplevelser av att under flera decennier dansa i en grupp med konstnärlig demokratisk kontext.

Maria Pröckl har en bakgrund som danspedagog och dansare. Hon lade under 2013 fram sin masteruppsats ”En dansande människa är som en sträng mellan jord och himmel” på Centrum för praktisk kunskap, Universitetet i Nordland/Bodö. Hon intresserar sig för form och innehåll i en kontext som riktar sig mot mötet mellan pedagog och elev i undervisningssituationen.

Carina Reich har mer än trettio års erfarenhet som kreatör och regissör inom ett antal scenkonstdiscipliner. Tillsammans med sin kollega Bogdan Szyber har hon skapat ett sextiotal verk för opera, balett och teater. Reich och Szyber har även lång erfarenhet som pedagoger och föreläsare inom ämnen som kollaborativa arbetsprocesser och idéförvaltning. Reich är även doktorand

på Stockholms University of the Arts där hon forskar om det personliga narrativet i samskapande scenkonst.

Jeanette Roos är adjunkt i estetiska lärprocesser med inriktning mot teater och drama vid Södertörns högskola. Hon har tidigare varit anställd på Dalateatern och arbetat med teater som språk i interaktiva workshops runt teaterns föreställningar. Hon har också arbetat som teaterlärare på estetiska programmet på gymnasiet. Roos har bland annat skrivit *I gränslandet mellan scen och publik* (Dalateatern 2000) och handledarmaterialet *Det rosa monstret* (KSAN 2011).

Jonathan Rozenkrantz är doktorand i filmvetenskap vid Stockholms universitet. Han arbetar med en avhandling om det estetiska mötet mellan visuella medier, med fokus på videoestetik i film. Han är filmredaktör för *LOFT the Scandinavian Bookazine* och har skrivit en rad artiklar, senast ”Se men inte titta” (*Ny Tid* nr 48 2012) samt ”(Pro)creative Encounters: From Photo-Painting to Video-Film” (*Film International* december 2012).

Petra Werner har en konstnärlig bakgrund med verksamhet inom bildkonst och musik. Efter utbildning på Musikhögskolan och en musikterapeutisk specialisering är hon nu doktorand i estetik vid Södertörns högskola. Avhandlingsprojektet handlar om det estetiska formspråket i tidig svensk television utifrån dess bildningsuppdrag.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönnby (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.

”I en tid då utbildningsfrågor allt oftare tycks handla om snabba resultat, måluppfyllelse och rätt input-output relation, utgör *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* ett viktigt bidrag som inbjuder till eftertanke: var det egentligen dessa frågor vi behövde ställa oss om utbildning?”

Liselott Mariett Olsson, Stockholms universitet

Estetiska lärprocesser har under senare år etablerats som ett akademiskt fält och ett ämnesområde inom framför allt landets lärarutbildningar. Det handlar om hur estetiska uttrycksformer kan användas i undervisningen och hur det estetiska på olika sätt finns närvarande i alla skolans ämnen, det vill säga inte bara de som traditionellt brukar betecknas som estetiska (bild, musik och slöjd) utan också matematik, svenska, historia, geografi och så vidare. Det finns en estetisk dimension i allt vad vi gör och därmed även i allt lärande.

Om hur man närmare bestämt bör förstå estetiska lärprocesser finns det emellertid ingen konsensus. Att man kan ta sig an begreppet och fenomenet estetiska lärprocesser på en mängd olika sätt framkommer av de essäer som samlats i denna antologi. Här erbjuds en lång rad ingångar till hur estetiska lärprocesser kan förstås och utvecklas i den pedagogiska praktiken. Bokens författare, som alla på ett eller annat sätt arbetar med estetiska lärprocesser, delar här med sig av sina erfarenheter och reflektioner kring vad sådana lärprocesser kan innebära i både teori och praktik.

södertörns högskola
SÖDERTÖRN UNIVERSITY

Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge

publications@sh.se
www.sh.se/publications